

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON LUIZ FERNANDES GONÇALVES

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTRUTURAÇÃO DA  
OFERTA NAS QUATRO ESFERAS ADMINISTRATIVAS NA CIDADE DE PORTO  
ALEGRE/RS

PORTO ALEGRE 2024

ANDERSON LUIZ FERNANDES GONÇALVES

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTRUTURAÇÃO DA  
OFERTA NAS QUATRO ESFERAS ADMINISTRATIVAS NA CIDADE DE PORTO  
ALEGRE/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

PORTO ALEGRE 2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

### CIP - Catalogação na Publicação

GONÇALVES, Anderson Luiz Fernandes  
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:  
ESTRUTURAÇÃO DA OFERTA NAS QUATRO ESFERAS  
ADMINISTRATIVAS NA CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS /  
Anderson Luiz Fernandes GONÇALVES. -- 2024.  
234 f.  
Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3.  
Atendimento Educacional Especializado. 4. Esferas  
Administrativas do Ensino. I. Freitas, Cláudia  
Rodrigues de, orient. II. Título.

ANDERSON LUIZ FERNANDES GONÇALVES

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTRUTURAÇÃO DA  
OFERTA NAS QUATRO ESFERAS ADMINISTRATIVAS NA CIDADE DE PORTO  
ALEGRE/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 24 de janeiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul

---

Dra. Mayara Costa da Silva  
Colégio de Aplicação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul

---

Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Dr. Claudio Roberto Baptista  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul

---

Dr. Alexandro Braga Vieira  
Universidade Federal do Espírito  
Santo

A todas e todos que vieram antes de mim e àqueles que estão aqui ao meu lado nesta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe e à minha irmã, Andréa, que sempre estiveram comigo em todos os caminhos que percorri na vida;

À minha companheira, Leticia, meu amor e suporte desta e de outras caminhadas dessa vida, das que vieram e das que virão. Teu olhar carinhoso, atento e competente à produção da investigação foram fundamentais na vida e na pesquisa;

Ao meu filho João, pelas minhas ausências ao longo do período de pesquisa, recompensadas por ele com carinho, amor e companheirismo incondicionais;

À Benvinda Elaine Larruscain, Mana, *in memoriam*, minha primeira inspiração no mundo da educação especial, pela felicidade de a ter te tido como uma das minhas mães;

Ao Prof. O Dr. José Erasmo Campello, *in memoriam*, por sempre apostar em mim, mesmo quando nem eu mesmo acreditava;

Aos colegas do grupo de orientação e do NEPIE, pelo apoio, olhar atento, conselhos e risadas, que me apuraram o olhar pelos caminhos de pesquisa. Especialmente, à minha orientadora, a Professora Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas, pelo ombro e sustentação constante nesta caminhada;

Às colegas das escolas Ver. Martim Aranha, Prof. Larry José Ribeiro Alves e Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, vocês foram fundamentais antes e durante a investigação, por me mostrarem o afeto e a ética na docência;

Aos estudantes com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo dos anos. Foram vocês que me tornaram e me tornam, a cada dia, professor;

Às colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM) pela recepção afetuosa, atenta e fundamental como suporte nas minhas discussões sobre Pensamento Sistêmico;

Às professoras e professores que fizeram parte da minha trajetória até aqui e que emprestaram seus nomes para compor parte deste trabalho: Prof.<sup>a</sup> Benvinda Elaine Larruscian, Prof.<sup>a</sup> Ernestina Silva dos Santos; Prof.<sup>a</sup> Solange Correa, Prof.<sup>a</sup> Eneida Gasparetto; Prof. Francisco dos Santos Jr (Chico); Prof. José Erasmo Campello e Prof. Clóvis de Oliveira;

Aos amigos de perto e de longe, que me apoiaram e me mantiveram firme na caminhada;

Aos meus ancestrais e guias, orixás e suas falanges que me deram sustentação para trilhar os caminhos que foram necessários para chegar até aqui;

Axé !

Exu acertou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou  
hoje. (Ditado Yorubá)

Afinal, quantos lados tem o mundo no parecer dos olhos do  
camaleão? (Mia Couto)

Tudo que conheço pode ser conhecido por meio dos meus recursos de  
aproximação, percepção, interpretação e, mais do que isso, meu ato de conhecer  
altera e interfere no objeto a ser conhecido (Baptista, 2008, p.81)

## RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem ocupado lugar de destaque na educação brasileira ao assumir, como dispositivo de apoio pedagógico, a inclusão escolar e a articulação dos processos inclusivos produzidos nas escolas. Sob esse viés, a presente investigação parte da premissa de que não existe uma possibilidade única e dada de existir o AEE; todavia há uma produção contínua de possibilidades por meio das múltiplas relações estabelecidas no contexto escolar e, principalmente, das indicações de cada esfera administrativa. São tessituras de um fazer AEE que se engendram aos pressupostos que o embasa, tramando linhas indicativas com efeitos nos modos como o dispositivo é ofertado em cada contexto. À vista disso, esta pesquisa objetivou mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades em relação à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS. A perspectiva metodológica tem como referência a pesquisa qualitativa a partir do PesquisadorCOM (Moraes; Kasrup, 2010) como proposta de produção de dados empíricos, partindo da prospecção dos dados estatísticos oficiais sobre as matrículas no AEE na cidade de Porto Alegre/RS, analisados através do software SPSS e de entrevistas com dez professoras de educação especial que atuam no AEE de sete escolas de Porto Alegre/RS. A revisão de literatura tomou por base as produções científicas hospedadas nas bases Scielo e Ambiente Virtual Cartografias, no período entre 2008 e 2022. As análises se concretizaram à luz das contribuições que se articulam ao pensamento sistêmico, prioritariamente a partir de Gregory Bateson, Maria José Esteves Vasconcellos e Nize Maria Campos Pellanda, além dos escritos literários de Conceição Evaristo. Destacam-se os modos de ingresso dos estudantes ao AEE; a organização da ação pedagógica direta com os estudantes; a interlocução estabelecida entre professoras do AEE e as de sala de aula nas quatro esferas administrativas do ensino de Porto Alegre/RS; e a centralidade das ações de modo complementar. Acredita-se que o AEE passa a existir enquanto dispositivo de apoio efetivo aos processos de escolarização dos estudantes no momento em que se estabelecem interações sistêmicas e complexas com o trabalho de sala de aula e alarga a sua atuação para todos os ambientes da escola. As singularidades ficam por conta das diferenças entre a organização do AEE nas diferentes esferas administrativas do ensino, com repercussão na oferta do dispositivo aos estudantes e na interação entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e aquelas regentes de turma.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Esferas Administrativas do Ensino.

## ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance (SEA) has taken up a position of highlight in Brazilian education by assuming, as a mechanism of pedagogic support to school inclusion, the coordination of the inclusive procedures produced in school. From this perspective, the present research is based on the premise that there is not an only way of guiding the SEA, although there is a continuous generation of alternatives by means of the multiple relations settled in school context and, particularly, of the nomination of each administrative sphere. These are contexts of guiding an SEA that engender the assumptions which unveiled it, arranging indicative guidelines with effects on how the mechanism is offered in each context. For this reason, this research aimed for a mapping of connections and detachments regarding the structuring of supply and the conceptions of sustaining the Specialized Educational Assistance in schools of the federal, state and municipal, as well as private administrative spheres of education at the city of Porto Alegre/Rio Grande do Sul. The methodological perspective is attached to the qualitative approach starting from PesquisarCOM (Moraes; Kasrup, 2010) as a proposition of generation of empirical data, beginning with interviews with ten teachers who work in the SEA of seven schools from Porto Alegre. The literature review took as a baseline the scientific productions hosted on the SciELO platform, during the period between 2008 and 2022. The analyses materialized in light of the contributions that linked up to systems thinking, primarily from Gregory Bateson, Maria José Esteves Vasconcellos and Nize Maria Campos Pellanda, besides the literary composition of Conceição Evaristo. Also, the means of admission of students to the SEA are highlighted; likewise, the organization of straight pedagogic action with students; the dialog set between teachers from the SEA and the ones from classrooms at the four administrative spheres of education in Porto Alegre; and the centrality of the actions in a supplementary way. It is believed that the SEA rises as a mechanism of effective support to the procedures of scholarization of students at the point where systemic and complex interactions with the work of classrooms are set.

**Keywords:** Specialized Educational Assistance. Private Administrative Sphere. Municipal Administrative Sphere. State Administrative Sphere. Federal Administrative Sphere.

## RESUMEN

El Atendimento Educacional Especializado (AEE) ha ocupado lugar destacado en la educación brasileña al asumir, como dispositivo de apoyo pedagógico a la inclusión escolar, la articulación de los procesos inclusivos producidos en las escuelas. Bajo ese sesgo, la presente investigación parte de la premisa de que no existe una forma única y dada de existir el AEE, pero hay una producción continua de formas por medio de las múltiples relaciones establecidas en el contexto escolar y, principalmente, de las indicaciones de cada esfera administrativa. Son tesisuras de un quehacer AEE que se engendran a los presupuestos que lo inauguran, tramando líneas indicativas con efectos en los modos como lo dispositivo es ofrecido en cada contexto. Por eso, esta investigación tuvo por objetivo mapear y analizar puntos de conexiones y de distanciamentos cuanto a la estructuración de oferta del Atendimento Educacional Especializado en las escuelas de las esferas administrativas de enseñanza Federal, Estadual, Municipal y Privada en la ciudad de Porto Alegre/RS. La perspectiva metodológica posee como referencia la investigación cualitativa a partir de "PesquisarCOM" (Moraes; Kasrup, 2010) con propuesta de producción de datos empíricos, a partir de entrevistas con diez profesoras que actúan en AEE de siete escuelas de Porto Alegre/RS. La revisión de literatura tomó por base las producciones científicas hospedadas en la base Scielo, en el período entre 2008 y 2022. Los análisis se concretizaron a luz de las contribuciones que se articulan al pensamiento sistémico, prioritariamente a partir de Gregory Bateson, Maria José Esteves Vasconcellos y Nize Maria Campos Pellanda, además de los escritos literarios de Conceição Evaristo. Se destacan los modos de ingreso de los estudiantes a AEE; la organización de la acción pedagógica directa con los estudiantes; la interlocución establecida entre profesoras de AEE y las de sala de aula en las cuatro esferas administrativas de la enseñanza de Porto Alegre/RS; y la centralidad de las acciones de modo complementar. Se acredita que el AEE pasa a existir en cuanto dispositivo de apoyo efectivo a los procesos de escolaridad de los estudiantes en el momento en que se establecen interacciones sistémicas y complejas con el trabajo en sala de aula.

**Palavras claves:** Atendimento Educacional Especializada. Esfera Administrativa Privada. Esfera Administrativa Municipal. Esfera Administrativa Estadual. Esfera Administrativa Federal.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Movimento dos trabalhos acadêmicos prospectados no Ambiente Virtual  
Cartografias

Quadro 2 – Número de docentes no ensino fundamental por esfera administrativa, na cidade de Porto Alegre/RS

Quadro 3 – Matrículas no Ensino Fundamental de estudantes referidos como público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum e na Escola Especial em Porto Alegre/RS – 2008 a 2020

Quadro 4 – Matrículas no AEE dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial em AEE, em escolas das esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, em Porto Alegre/RS, entre os anos de 2009 e 2020

Quadro 5 – Esferas administrativas do ensino em Porto Alegre e as escolas participantes da investigação

Quadro 06 – Professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação, por esfera administrativa e por escola participante

Quadro 07: Formas de ingresso nas escolas, de encaminhamento para ingresso no AEE e número de estudantes por professora de educação especial que atuam no AEE, nas escolas investigadas

Quadro 08 – Ações desenvolvidas pelas professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação, locais de atuação direta aos estudantes e o tipo de acompanhamento ofertado nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino, em Porto Alegre/RS

Quadro 09: Estruturação dos encontros entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula, em relação a espaços onde ocorrem as trocas, documentos resultantes e organização dos encontros

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de alunos referendados como público-alvo da educação especial em classe comum. BRASIL – 2007 a 2018 (em %).

Gráfico 2 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial, na educação básica, por dependência administrativa, no Brasil

Gráfico 3 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial, na educação básica, por dependência administrativa, no Brasil

Gráfico 4 – Total de artigos sobre Atendimento Educacional Especializado publicados no Scielo, entre 2008 e 2022

Gráfico 5 – Oferta de Escolas de Ensino Fundamental por Dependência Administrativa em Porto Alegre/RS, em porcentagem – Ano 2020.

Gráfico 6 – Matrículas gerais no ensino fundamental de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial em escolas comuns X Instituição Exclusiva, em Porto Alegre

Gráfico 7 – Comparativo de matrículas dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial em AEE, entre as esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, em Porto Alegre/RS. Entre 2009 e 2020.

Gráfico 8 – Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial nas escolas da esfera administrativa municipal, entre os anos de 2009 e 2020.

Gráfico 9 - Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado em escolas da esfera administrativa estadual, entre os anos de: 2009 e 2020.

Gráfico 10 – Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado, nas escolas da esfera administrativa privada, entre os anos de 2009 e 2020.

Gráfico 11 - Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial nas escolas da esfera administrativa federal, entre os anos de 2009 e 2020.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABR - Abril

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ART- Artigo

CAP/UFRGS - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CEB - Câmara de Educação Básica

CEED-RS - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CEP – Comissão de Ética e Pesquisa

CF - Constituição Federal

CID – Centro Integrado de Desenvolvimento

CMPA - Colégio Militar de Porto Alegre

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMPESQ/EDU - Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DEZ. - Dezembro

DR – Doutor

DRA - Doutora

EaD - Educação a Distância ED. – Educação

EEFPP - Educação Especial: Formação de profissionais e Práticas Pedagógicas

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EP - Estimulação Precoce ES - Espírito Santo

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFET - Instituto Federas de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JAN. – Janeiro

JUL. - Julho

JUN. – Junho

KM<sup>2</sup> - Quilômetro quadrado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MAR. – Março

MEC - Ministério da Educação

MP/RS - Ministério Público do Rio Grande do Sul

MS - Mato Grosso do Sul

N. - Número

NAPNE - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas

NEPEDE-EE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial

NEPIE - Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

OP - Orçamento Participativo

ORG. - Organizador

P. - Página

PI - Psicopedagogia Inicial PIB - Produto Interno Bruto

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROF. - Professor

PROFA. – Professora

PT - Partido dos Trabalhadores

R\$ - Reais

REV. - Revista

RME/POA - Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

RS - Rio Grande do Sul

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SCMB – Sistemas dos Colégios Militares do Brasil

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SET. – Setembro

SIR - Sala de Integração e Recursos

SMED/POA - Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SP - São Paulo

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

SSPS - Statistical Package for the Social Sciences

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TECLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

V. - Volume

## SUMÁRIO

<b>1 CONVERSAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>18</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>27</b>
2.1 PENSAMENTO SISTÊMICO COMO LENTE DE ANÁLISE .....	28
2.2 ROTAS, MAPAS E BÚSSOLAS: OBJETIVOS DE PESQUISA .....	36
2.3 ENTRANDO NO CAMPO, VIAS, AVENIDAS E RÓTULAS: PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO .....	37
2.4. INTERLOCUÇÕES DO PENSARCOM.....	39
2.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	43
<b>3 A CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM DISPOSITIVO EM MOVIMENTO.....</b>	<b>45</b>
3.1O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: APROXIMAÇÃO COM AS NORMATIVAS.....	47
3.2 NO PLANO DAS CONJUNTURAS: AS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS E POLÍTICAS DE CADA PERÍODO E A PRODUÇÃO DAS NORMATIVAS EM CADA PERÍODO .....	58
<b>4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS .....</b>	<b>61</b>
4.1 O AMBIENTE VIRTUAL CARTOGRAFIAS.....	68
4.2 REPOSITÓRIO SCIELO (SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE).....	75
<b>5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PORTO ALEGRE: UM PANORAMA A PARTIR DOS DADOS OFICIAIS .....</b>	<b>89</b>
5.1 ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO ALEGRE: COMO SE ORGANIZAM A PARTIR DAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA .....	92
5.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO ALEGRE: UM OLHAR SOBRE AS DIFERENTES ESFERAS ADMINISTRATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO.....	96
5.3 ANÁLISE DOS DADOS OFICIAIS: MOVIMENTOS EM DESTAQUE.....	111
<b>6 AS VOZES NO/DO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM NO AEE NESSE PANORAMA INICIAL .....</b>	<b>114</b>
6.1 O AEE NAS QUATRO ESFERAS ADMINISTRATIVAS A PARTIR DAS ESCOLAS PARTICIPANTES: DESENHANDO UM MAPA .....	118
6.1.1 – As Esferas Administrativas do Ensino e as Escolas Participantes: Um Certo Mapa de Análise.....	120
<b>7 PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANTES NO AEE QUE TECEM E NARRAM PRÁTICAS: FORMAÇÃO, ADMISSÃO E OFERTA DO AEE.....</b>	<b>133</b>
7.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS PROFESSORAS DO AEE.....	135
7.2 FORMA DE INGRESSO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AEE .....	137

7.3 FORMAS DE INGRESSO DOS ESTUDANTES NO AEE: ASPECTOS QUE COINCIDEM E SE DISTANCIAM ENTRE AS ESFERAS .....	141
7.3.1 Ingresso dos Estudantes ao AEE e os Fluxos Realizados .....	143
7.4 A OFERTA DO AEE NAS ESCOLAS: COSTURAS DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	154
7.4.1 A Atuação do Atendimento Educacional Especializado no Cotidiano da Escola: O Alargamento da Ação Pedagógica .....	155
7.4.2 A Interlocução com as Professoras de Sala de Aula: Um Processo em Construção .....	169
7.5 A CONCEPÇÃO TEÓRICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	187
7.5.1 Conexões e Singularidades quanto às Concepções Teóricas de Sustentação do AEE nas quatro Esferas Administrativas .....	195
7.6 UMA ANÁLISE POSSÍVEL: DISTINÇÕES DE UM CERTO CONTEXTO .....	197
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVISÓRIAS PALAVRAS .....</b>	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>232</b>
APÊNDICE A.....	233
APÊNDICE B.....	234

# 1 CONVERSAS INTRODUTÓRIAS

Em tom de conversa, apresento o encontro entre a vontade de saber, que me impulsionou a levantar questões no processo investigativo acadêmico, e a de percorrer um processo de produção de caminhos teóricos-metodológicos como forma de trajetória de pesquisa. Movimentos entre o sentir e o viver desencadearam a produção de sentidos e de achados, que exponho a partir desta escrita.

Era a década de 1990, no Brasil, a recém-promulgada constituição trazia novos ares para a organização político-social do país em um contexto de trocas, de experiências, de indagações e de saberes. Sob esse prisma, comecei a me constituir como professor de educação especial. Na segunda metade dessa década, deu-se o meu ingresso como professor de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), atuando como assessor pedagógico de educação especial na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA).

Adentrei ao universo das escolas da RME/POA pelo viés da gestão, acompanhando os processos inclusivos postos em prática, discutindo com equipe pedagógica, com professoras<sup>1</sup> de salas de aula, em parceria com as recém-implantadas Salas de Integração e Recursos (SIR). A SIR estava organizada, desde 1995, em escolas polos, para oferecer o apoio pedagógico especializado complementar, em educação especial, a estudantes considerados como público-alvo da educação especial<sup>2</sup> matriculados em escolas do ensino fundamental da RME/POA. Destaco a característica inovadora da SIR, porquanto ocupava um espaço de atuação importante nas discussões e nas políticas de educação inclusiva.

Na RME/POA, discutia-se a implementação de uma nova política pedagógica, considerando-se os Ciclos de Formação como proposta de um novo currículo a ser

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, utilizarei a palavra “professora”, no feminino, sempre que for me referir às docentes. Opto por essa escolha, por respeito e reconhecimento de a esmagadora maioria de ensinantes serem mulheres e fazerem a profissão docente existir. Acredito, dessa forma, firmar o posicionamento claro contra o paradigma do patriarcado, que move a nossa sociedade, manifestando-se, entre outros tantos, na/pela linguagem.

<sup>2</sup> O conceito de “estudantes público-alvo da educação” será utilizado ao longo deste trabalho para se referir àqueles estudantes com os quais a ação pedagógica da educação especial se ocupa. Assumo esse conceito, não sem problematizá-lo, mas, por ser esse o conceito utilizado nos documentos legais a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008, para se referir a tais estudantes.

desenvolvido nas escolas. Na área de educação especial, os debates e as ações envolviam colocar em movimento os processos inclusivos através do fechamento das classes especiais nas escolas, pelo investimento em formação continuada desde 1999 e não mais haver indicação de alunos para essa modalidade. Também, desencadeou-se a ampliação do número de Salas de Integração e Recursos até a rede contar com, ao menos, uma Sala de Recursos em cada escola. A estrutura da SIR foi, aos poucos, incorporando os princípios da Política para a Educação do MEC (2008) por meio da organização institucional, que oferecia suporte à atuação, bem como equipamentos. Organizaram-se estruturas de assessoria de educação especial, de psicologia e de assistência social para discussão e sustentação ao trabalho desenvolvido diretamente nas escolas. Nesse ponto, insere no processo (2004) como assessor pedagógico de educação especial, lotado na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA).

Acompanhei, de igual forma, *in locus*, um segundo momento de ampliação das SIR. Já no início dos anos 2000, assumi a função de professor de educação especial de uma escola comum de ensino fundamental da RME/POA, atuando, exatamente, na SIR. O desafio, juntamente com uma colega, consistia em abrir e organizar o espaço da Sala em uma escola. Insisto: ainda não havia uma legislação específica que oferecesse o marco legal aos processos inclusivos, porém dava-se a produção de um dispositivo de apoio pedagógico, no qual as diretrizes eram pensadas e organizadas a partir do cotidiano e das discussões entre as professoras que ali atuavam em conjunto com o setor de educação especial da SMED/POA.

Nesse espaço do chão da escola, desde então, atuo e construo reflexões junto a estudantes referenciados como público-alvo da educação especial e de suas famílias, articulando estratégias de intervenções pedagógicas com as professoras de salas de aula, com os serviços pedagógicos e com todos aqueles que ali (com)vivem. Além disso, estabeleceram-se dúvidas e questionamentos que têm impulsionado meu fazer pedagógico e as buscas por sustentação teórica. A partir desse espaço, comecei a me constituir, também, em pesquisador.

Um professor, atento às possibilidades que o cotidiano escolar provoca, emaranhado aos desafios que a atuação pedagógica convoca. Através da reflexão, desde a minha atuação e em movimento de pesquisa, busquei mapear e analisar, nesta tese, os espaços/territórios que se configuram hoje como um Atendimento

Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, ao me desafiar a uma pesquisa acadêmica, a tornar-me um professor-pesquisador do campo da educação especial, coloco em foco o Atendimento Educacional Especializado<sup>3</sup>.

Em 2008, a partir da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), tem-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) descrito como um dispositivo pedagógico que opera como apoio complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial, colaborando na adequação das práticas pedagógicas em articulação com as professoras de sala de aula, aos serviços pedagógicos da escola e à rede de apoio desses estudantes (Brasil, 2008). Investigações desenvolvidas por Baptista e Viegas (2015), Fantacini e Dias (2015), Nascimento, Borges e Breciane (2017) indicam que, desde a sua implementação, os modos de existir do AEE têm assumido contornos e delineamentos próprios nas suas formas de se organizar e de atuar, de acordo com as demandas e as características de cada contexto.

Dito de outro modo, há indicativos apontando ao Atendimento Educacional Especializado como um espaço pedagógico com diferentes possibilidades de existência e de configuração, associados entre si quanto ao propósito e à natureza das intervenções pedagógicas desenvolvidas e dos processos inclusivos. Defendo, aqui, após longo percurso de pesquisa desencadeado em interlocução com as professoras de educação especial que atuam no AEE, que essa multiplicidade se dá através das relações produzidas no seu próprio fazer pedagógico dentro da escola, constituída no entremeio das interações estabelecidas cotidianamente a partir de estrutura específica das esferas administrativas e em cada escola.

Apresento como pressuposto/tese investigativo que não há uma possibilidade única e dada de existir o AEE, todavia uma produção contínua de possibilidades, através das múltiplas relações estabelecidas no contexto escolar e, principalmente, das indicações de cada esfera administrativa. São tessituras de um fazer AEE que se engendram aos pressupostos que o inauguram e as indicações oferecidas pelo MEC, tramando linhas indicativas e com efeitos nos modos como o dispositivo é oferecido no contexto da cidade de Porto Alegre.

---

<sup>3</sup> Ao longo do texto, em muitas situações, utilizarei o termo Atendimento Educacional Especializado por extenso com intuito de firmar o conceito ao qual o projeto se propõe a discutir.

Os modos de existir do AEE em nossa cidade vão sendo engendrados nas interações. Assim, eles acontecem em cada encontro entre e com os estudantes, com as docentes, entre e com vidas, sentimentos, ideias e modos de ser, ocorrendo e se transformando em constante movimento de vir a ser em uma produção sistêmica com a escola.

Evoco o Pensamento Sistêmico, a partir de Bateson (1986), Pellanda (2019), Vasconcelos (2018) e Capra (1988) como perspectiva teórica para olhar o cenário e a análise dos modos de existir do Atendimento Educacional Especializado. Ao entender que a sua estruturação implica uma multiplicidade de relações, as quais se combinam em determinado momento histórico para modificar seu modo de articular em rede (uma) os processos inclusivos na escola, há o intento de não perder a unicidade que o identifica e o caracteriza como dispositivo pedagógico complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Um dispositivo pedagógico que se modifica e modifica a escola, e nos modifica em processo, em um movimento de dialogicidade, através de um sistema de recursividade.

A partir dessa perspectiva da produção sistêmica como constituição de um modo de análise, senti a necessidade de me deslocar (embora acompanhado) do olhar constituído ao longo da minha trajetória de professor de educação especial, que atua há 24 anos em uma rede de ensino pública, a borrar o campo de visão e, estranhando o conhecido, a buscar o que se apresenta e distintos movimentos de constituir o AEE. O foco desta pesquisa foi o de olhar para o que está sendo produzido e vislumbrar a possibilidade e modos de atuar do AEE em escolas de distintos âmbitos administrativos do ensino da cidade de Porto Alegre/RS.

Ciente da complexidade que envolve o tema, fez-se necessário traçar um ponto inicial de pesquisa como em uma carta de navegação, um ponto de partida, uma pergunta inicial. Sob essa perspectiva, apresento como questão fundamental investigativa: quais as conexões e as singularidades na estruturação e vivência da oferta do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas das esferas Estadual, Municipal, Federal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS?

Justifica-se a cidade de Porto Alegre/RS como lócus da pesquisa, pois é onde atuo. Ademais, traz uma marca histórica, haja vista se mostrar como palco de

movimentos protagonistas no que tange à implementação dos dispositivos de apoio pedagógico especializado voltados aos processos de inclusão escolar de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial e, também, pela complexidade em termos da estrutura de ensino que a cidade apresenta (Baptista, 2011). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE2022) 96% da demanda para vagas no ensino fundamental era atendida pelas 369 escolas que oferecem essa etapa do ensino.

Dados de 2020, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), mostram que 278.264 estudantes estavam matriculados no ensino fundamental em escolas das esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada. Desse montante, 9.130 são referenciados como público-alvo da educação especial e frequentam escolas comuns. A partir de 2008, verificou-se um aumento de 266% no número de matrículas de estudantes referidos como público-alvo da educação especial no AEE, nas escolas das esferas administrativas de ensino federal, estadual, municipal e privada, em Porto Alegre, segundo dados prospectados junto aos Microdados da Educação do INEP entre os anos de 2009 e 2020.

Tais dados justificam, inclusive, o contexto desta pesquisa, cujo foco volta o olhar ao Atendimento Educacional Especializado em todos os âmbitos Administrativos de ensino da cidade de Porto Alegre: federal, estadual, municipal e privada.

Diante das justificativas expostas, o presente estudo se concretizou perseguindo como objetivo geral: mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS. Enquanto objetivos específicos: analisar as normativa e diretrizes que estruturam o Atendimento Educacional Especializado no âmbito da educação brasileira; dialogar com as produções acadêmicas sobre a estruturação da oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado, tendo como base os trabalhos acadêmicos hospedados na plataforma Scielo e Ambiente Virtual Cartografias; tecer análises sobre os indicativos dos dados estatísticos oficiais em relação à oferta de matrículas no Atendimento Educacional Especializado nas esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada da cidade de Porto Alegre/RS; compor

escrituras sobre o Atendimento educacional Especializado com as docentes de educação especial responsáveis pelo AEE, oferecido em escolas de ensino fundamental das esferas administrativas Federal, Estadual, Municipal e Privada da cidade de Porto Alegre/RS.

Essa investigação se propôs a uma pesquisa de caráter qualitativo, que encontra, no Pensamento Sistêmico, uma ferramenta de ancoragem teórica para constituir lentes ao desenvolvimento da investigação e da análise das narrativas produzidas nos contextos escolares. Foram os modos das interações estabelecidas que apontaram os caminhos que os processos investigativos trilharam.

Baptista (2008) destaca que o pensamento sistêmico, apresentado por Gregory Bateson, ocupou-se em descrever a multiplicidade de fios que estabelecem diferentes condições, em diferentes níveis de comunicação (informação), por onde ocorrem as modificações dos organismos vivos e sociais. Essa multiplicidade de informações, as quais Bateson (1986) chama de diferença, possibilitam a ocorrência de transformações no sistema que, segundo Baptista (2008), “[...] são sempre ocorrências de causas múltiplas de difícil apreensão e por isso, complexas” (Baptista, 2008, p. 75).

Assim, para mapear e analisar os pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino federal, estadual, municipal e privada na cidade de Porto Alegre/RS, mostraram-se necessários movimentos que possibilitassem colocar em andamento o processo de investigação em seus contextos de existência.

A produção de dados, nos contextos estudados, foi realizada a partir da composição com as vozes das docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado nas escolas das quatro esferas administrativas, na cidade de Porto Alegre/RS, nomeadas como participantes da pesquisa. Propus a produção de um campo narrativo em um pesquisar COM as participantes da pesquisa e não apenas sobre elas e seu labor (Moraes; Kastrup, 2010). Utilizei, como procedimento metodológico, entrevistas semiestruturadas através de roteiros-guia na condução dos encontros para conversas e trocas. Os diálogos propiciaram a tessitura das linhas indicativas sobre a estruturação da oferta e a sustentação teórica do AEE nos

contextos pesquisados.

Os encontros de prospecção de dados e de sentidos com as participantes da pesquisa ocorreram a fim de contemplarem a escuta de dez professoras de educação especial atuantes no AEE em sete escolas: duas escolas das esferas estaduais, privadas e municipais e uma escola da esfera administrativa federal. Para mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades, quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS, discuti questões que indicassem os pontos de aproximações e de singularidades no que se referia à organização das escolas; a formação e as formas de admissão das professoras de educação especial que atuam no AEE; os modos de ingresso dos estudantes no AEE; a estruturação da oferta, a partir da ação pedagógica direta aos estudantes e da interação entre as professoras do AEE e as da sala de aula e, igualmente, pontos sobre as perspectivas teóricas que sustentam a atuação do AEE nessas escolas.

Das narrativas produzidas nos encontros com as professoras de educação especial que atuam no AEE, histórias sobre as questões discutidas foram compondo cenários sobre a atuação do AEE, e versões sobre esse espaço, na cidade de Porto Alegre/RS, foram emergindo. Encontrei, nos escritos de Conceição Evaristo (2021, 2022) e suas *Escrileituras*, amparo para compreender que algo daqueles encontros estava sendo produzido. Na análise e na discussão dos dados reconhecidos nas conversas com as professoras de educação especial que atuam no AEE, tal encontro contribuiu para o alinhavo das linhas que compunham as versões de AEE trazidas pelas professoras participantes da investigação. A proposta da autora em produzir narrativas a partir das histórias de mulheres negras e, assim, compor cenários que contam da sua própria vivência, deu sentido à costura entre as versões do AEE produzidas pelas professoras de educação especial para estabelecer um certo cenário de análise através do que me atrevi a chamar de *Escriversões*.

Adianto pontos das *Escriversões* produzidas, partindo das conversas com as professoras de educação especial que atuam no AEE. Esses diálogos indicam os achados produzidos, a partir do encontro com o AEE das diferentes esferas administrativas na cidade de Porto Alegre/RS.

Importa afirmar que o Atendimento Educacional Especializado, ofertado nas escolas de ensino fundamental de Porto Alegre/RS, assume uma série de atribuições no seu fazer pedagógico durante os anos em que vai sendo desencadeado, ampliando aquela lógica do atendimento somente em sala de recursos para se ocupar dos estudantes, das professoras de sala de aula, das famílias e dos profissionais externos. O AEE das escolas participantes da investigação estabelece múltiplas e complexas relações em tessitura de redes de apoio à escolarização dos estudantes.

Especificamente em relação às esferas administrativas, posso antecipar que, na esfera administrativa de ensino federal, a escola participante implementou, a partir de 2015, em sua estrutura organizativa, área específica de atendimento às demandas de estudantes considerados o público-alvo da educação especial, bem como adotou, a partir de 2021, políticas de reserva de vagas voltadas ao processo de ingresso desses na escola. Ainda, desenvolve movimentos de ação pedagógica com as/os docentes de forma direta, envolvendo parceria com as professoras de sala de aula.

O AEE na esfera administrativa estadual, na cidade de POA/RS, indica a possibilidade de ofertar, através de escolas-polos, ações de AEE. Portanto, com efeitos nas interações estabelecidas com os estudantes e as professoras de sala de aula das escolas.

Em relação à esfera administrativa do ensino municipal, chamo a atenção à longa continuidade e movimento de reorganização e de ampliação de oferta de serviços de apoio à educação inclusiva. Essas ações se dão através de dispositivos pedagógicos que visam a garantir a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados em cada escola.

No que tange à esfera administrativa do ensino privado, podemos identificar ações variadas e em tempos diversos e/ou ausentes de estrutura de oferta de algum tipo de apoio semelhante aos AEE. Os movimentos e as possibilidades de oferta de modo organizado em todas as escolas se estabeleceram a partir do efeito de uma recomendação que teve ação normativa no ano de 2017.

A escrita resultante da investigação acadêmica está organizada da seguinte forma: além desta conversa introdutória no Capítulo 1, o Capítulo 2 apresenta os caminhos teóricos-metodológicos que compuseram os indicativos da pesquisa; no Capítulo 3, trago o levantamento da constituição do conceito de Atendimento Educacional Especializado, tendo como base de análise as normativas legais e as

diretrizes que o sustentam no cenário da educação brasileira. O capítulo 4 está organizado a partir da análise das produções acadêmicas que se ocupam do AEE, prospectadas, com uma busca inicial, no banco de dados do Ambiente Virtual Cartografias, espaço de articulação e de contribuição entre grupos de pesquisa importantes na investigação e na produção na área da educação inclusiva; e, num segundo momento, o foco passou a ser o banco de dados Scielo. No capítulo 5, serão apresentados dados sobre a organização do ensino e a oferta do AEE na cidade de Porto Alegre, entre os anos de 2009 e 2020, prospectados junto ao INEP<sup>4</sup>.

A análise e a discussão dos dados que emergiram das narrativas produzidas nos encontros com as professoras participantes da investigação, entremeadas pelas provocações dos escritos de Conceição Evaristo, estão organizadas e apresentadas nos capítulos 6 e 7. O Capítulo 6 contempla a contextualização das esferas administrativas e das escolas participantes na pesquisa. E, no Capítulo 7, ofereço as Escrituras das professoras de educação especial que atuam no AEE, participantes da investigação, sobre suas formações acadêmicas e formas de admissão nas escolas, a estruturação da oferta a partir da análise dos modos de ingresso dos estudantes no AEE, a ação pedagógica direta com os estudantes, a interação com as professoras de sala de aula e a concepção teórica de sustentação do AEE. Finalmente, no Capítulo 8, apresento as minhas considerações sobre os achados coletados durante o processo de investigação, considerando como “invencionabilidades” aquilo que entendo enquanto “transpassamentos” produzidos pelas interações no e do AEE nas escolas participantes.

Sigo, apresentando uma escrita que narra os sentires e os viveres de uma intenção de pesquisa, que experimentou produzir um voo e um pousar atento do olhar investigativo a fim de compor, a várias vozes, um mapa, uma ideia, um indicativo, uma rota de análise e de compreensão e, através do mapeamento dos pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das quatro esferas administrativas de ensino, apresentar uma certa versão do AEE na cidade de Porto Alegre/RS.

---

<sup>4</sup> A proposta de recorte temporal inicial para esta pesquisa foi o ano 2008, data da promulgação da PNEEPEI, embora os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado somente aparecem de forma mais organizada a partir de 2009.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O processo de investigação é repleto de possibilidades que se apresentam a cada movimento. Assim, importa, ao investigar, produzir percursos para (des)cobri-los e delinear-los de acordo com o construído enquanto objetivo de pesquisa. Ao discutir o percurso teórico-metodológico percorrido nesta investigação, proponho um bailar entre as lentes teóricas, que serviram como base de análise em par com os procedimentos adotados para produzir um certo olhar sobre o Atendimento Educacional Especializado.

O paradigma clássico de pesquisa indica a construção de uma trajetória que busca apreender como o AEE se articula na escola por meio de uma análise disjuntiva, isolando cada uma das atividades implicadas nas atribuições a ele descritas a partir das normativas, ou seja, separando em partes para entender o todo. No entanto, tenho identificado os modos de existir AEE no âmbito das escolas como um sistema que atua através da articulação entre diferentes e complexas relações ali e por ele estabelecidas. Embora encontremos documentos que orientam diretrizes de organização do AEE quanto ao caráter de sua atividade, sobre quem e como deve nele atuar e a quem se destina a sua atuação, não é possível identificar uma linha de causa e de efeito direta entre tais documentos e o seu funcionamento na escola.

Ao contrário, os modos de existir o AEE, enquanto dispositivo pedagógico de apoio aos processos de inclusão escolar, estão intrinsecamente ligados aos sentidos produzidos nas e através das diferentes e das multidimensionais relações no domínio escolar. Tudo isso, visando a formar uma trama de inter-relações, produzida através dos encontros com os estudantes público-alvo da sua atuação, demais professoras e gestão da escola, familiares ou outros profissionais que sustentam a rede de apoio ao processo de inclusão. Reconhecer como vem se dando a oferta do AEE nas escolas de Porto Alegre em suas quatro esferas administrativas é direção desta pesquisa.

## 2.1 PENSAMENTO SISTÊMICO COMO LENTE DE ANÁLISE

Tomo como ponto de partida para o percurso de investigação, inicialmente, o meu lugar de professor de educação especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA). Assumo o papel de quem atua e reflete, produzindo e compondo redes de apoios pedagógicos com estudantes, professoras, famílias e com outros profissionais na remoção de barreiras que impedem o pleno desenvolvimento dos processos inclusivos nas escolas da RME/POA.

Haja vista reconhecer a incompletude, ao narrar o AEE a partir da experiência vivida, busquei produzir caminhos teóricos e metodológicos a fim de mapear e analisar esse território, partindo da experiência compartilhada com outros que, igualmente, vivenciam-no e constituem-no em seu fazer cotidiano. Evoco, então, como modo de operar o percurso teórico-metodológico do processo de investigação, uma composição entre o professor e o pesquisador que me constituem, entre aquele que atua e vive intensamente as questões interpostas no e pelo AEE, e aquele que analisa a experiência de ser professor. Um modo de operar que colocou a perspectiva da objetividade investigativa entre parênteses na produção dos percursos e na composição do fenômeno investigativo de forma que “[...] assim minha criação, e minha experiência com eles é subjetiva e não objetiva”. (Bateson, 1986, p.37).

A investigação se propôs, ao longo do processo, produzir movimentos para além de narrar o Atendimento Educacional Especializado, isto é, buscando o intento de mapear e analisar as conexões daquilo que o constitui e lhe confere vida. Daquilo que tece as relações produzidas na singularidade desse espaço- território pedagógico. Esse posicionamento, todavia, apresentou um desafio não somente àquele que pesquisa, mas, de modo semelhante, àquele que atua, ou melhor, o desafio de construir um processo que produzisse nexos de sentido para tal intenção.

Assim, fui produzindo um processo investigativo que buscou aporte teórico no Pensamento Sistêmico, de forma a reconhecer e a sustentar o Atendimento Educacional Especializado como um espaço que se constitui em um existir que não

está dado apenas através das orientações e das diretrizes legais, entretanto um existir AEE constituído e atualizado no fazer escolar. Um lugar muito além de um espaço físico, um lugar simbólico/institucional que ocupa intenções e interações com processos de aprendizagens junto a estudantes, a gestoras, a professoras, a mães e a pais. Um existir AEE histórico e contextual, com complexas e diferentes interações, que desenvolve processos de constantes produções de modos de ser e de atuar imaginando e inventando a sua oferta.

O Pensamento Sistêmico tem sido reconhecido não somente como um aporte metodológico, mas, sobretudo, como uma forma epistêmica de reconhecer a complexidade dos fenômenos que compõem o nosso modo de viver e de se relacionar com o mundo que nos cerca. Capra (1988) apresenta a ideia de um novo modo de perceber o mundo no qual estamos inseridos, constituindo outro paradigma de percepção dos fenômenos, uma forma de olhar para a realidade que: "[...] baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos" (p. 259).

Vasconcellos (2018), nesse mesmo sentido, concebe o pensamento sistêmico como um processo de emergência de um paradigma ao qual chama de uma "ciência novo-paradigmática" e o apresenta como: "[...] um conjunto de pressupostos a embasar a atividade científica nos próximos tempos" (Vasconcellos, 2018, p. 50). Tal direção implica uma nova forma de empreender compreensão dos fenômenos. A autora discute três pressupostos que se emprestaram para compor a compreensão do existir AEE nesta pesquisa: os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade. (Vasconcellos, 2018). Desde essa perspectiva, compreendo o existir AEE como um processo ocorrido a partir da complexidade de relações por ele e com ele produzidas pela rede de vidas na/da escola.

Forma-se, então, uma trama rizomática, na qual cada elemento influencia e é influenciado pela atuação e pelos movimentos dos outros, desenhando um AEE em constante transformação e modulação. Distingue-se um sistema onde os processos que o modificam alteram, também, o modo de ser da escola do mesmo modo que as mudanças da escola, daí decorrentes, transformam o modo de ser e de atuar do AEE em uma causalidade circular recursiva. (Vasconcellos, 2018). As cenas evocadas

pelas entrevistadas contam sobre modos de oferta sendo desenhadas e que se expressam, além de novas organizações e funcionamento.

Pellanda (2009) esclarece: “[...] usamos o termo complexidade no sentido da não simplificação da realidade, mas, pensando em termos de rede onde as diferentes dimensões tecem de maneira conjunta e processual.” (Pellanda, 2009, p. 14). Assim, os modos de existir do AEE foram sendo “capturados” e permitiram dar-se a análise a partir da escuta, haja vista o pressuposto da complexidade de seu reconhecimento, ampliando “o foco nas interligações” (Vasconcellos, 2018, p.112) de produção de redes e de interações a fim de perceber as diferentes possibilidades de existência. Trabalhei cuidadosamente com as entrevistadas e as entrevistas. Para tanto, após cada encontro, busquei não rechaçar ou fazer comparações entre os diferentes modos de atuar do AEE.

No entanto, ao assumir a complexa teia de relações que envolvem o existir o AEE, enquanto processo, além de aceitar a contradição como produtora de possibilidades, levou, inevitavelmente, a reconhecer o pressuposto da instabilidade como conceito problematizador e produtor desse existir. A instabilidade tem sido descrita como aquilo que coloca em dúvida as certezas de um mundo estável, sendo determinado pela previsibilidade dos fenômenos. Assim, revela uma dimensão de mundo em processo de tornar a ser, em transformações contínuas, colocando, então, a incerteza, a indeterminação e a auto-organização como aspectos constituintes do viver e do existir. (Vasconcellos, 2018).

Esse pressuposto é tomado pela perspectiva do pensamento sistêmico como possibilitador do processo de mudança, a qual é assumida nesta investigação como possibilidade de reflexão de modos de existir AEE não estáticos ou determinados pelas diretrizes, porém em constante produção de diferentes modos de existir o AEE, que se articula à complexidade das relações estabelecidas em contexto. Ao articular a instabilidade no processo de investigação, possibilitou-se a análise do interagir com diferentes modos de existir AEE, compreendendo-os como produção de devires, como “[...] fluxo constante, de viver, de tornar-se” (Pellanda, 2009, p. 38) novas e diferentes possibilidades de existência.

A perspectiva de conceber a coexistência de modos diversos de existir do

AEE, de forma processual e em constante tornar-se, articula-se com o conceito de intersubjetividade na constituição do conhecimento, abordado por Vasconcellos (2018) como um dos pressupostos do pensamento sistêmico. Segundo tal pressuposto, está na condição da impossibilidade um conhecimento objetivo do mundo, pois: “[...] conhecimento é relativo às condições de observação” (Vasconcellos, 2018 p. 133) é a minha ação de distinção enquanto observador que fez emergir a constituição de realidade, ou seja, “[...] em um observador, nenhuma distinção acontece e nenhuma `realidade` se constitui para ele” (Vasconcellos, 2018, p. 140).

Ao voltar a atenção aos modos de existir o AEE em contexto, esse conceito se articula à posição de que não há um modelo único de AEE a ser esquadrihado e tomado como realidade a ser identificada. Há sim possibilidades, arranjos, modulações que possam indicar um modo mínimo de funcionamento do AEE, sempre garantidas pelas múltiplas narrativas que emergem das distinções produzidas por aqueles que observam e analisam. (Vasconcellos, 2018).

Da mesma forma, o papel assumido pelo observador/pesquisador na perspectiva do pensamento sistêmico se articula ao meu movimento como professor/pesquisador durante o processo de pesquisa, porquanto, se “[...] não existe a realidade independente de um observador” (Vasconcellos, 2018, p.157), o papel assumido nesse processo indica uma participação ativa na postulação de uma possibilidade de existir AEE através da produção de espaços consensuais no entremeio da minha experiência profissional e das outras vozes, fazeres e vivências que configuram outros existires AEE.

E, nessa produção de espaços consensuais, entendendo “[...] o viver não se separa do conhecer” Pelanda (2009, p. 17), situo a investigação que se apresenta a partir desse vivenciar, que operou como um processo de autorreconhecimento acompanhado de lentes teóricas detalhadas e em prospecção, que me auxiliaram a ler, a sentir e a compreender esse espaço pedagógico denominado Atendimento Educacional Especializado. Vale enfatizar ser do lugar de professor de educação especial, imbuído da produção investigativa, que reflito, vivencio os encontros produzidos pelas ações pedagógicas com as vozes que investigam, orientam e

normatizam a existência do Atendimento Educacional Especializado como apoio pedagógico nas escolas. Nesse espaço de produção e (com)viver, são tecidas as inquietações que movem o meu pensar investigativo em relação à existência, à efetivação e ao compromisso ético com o próprio espaço, comigo e com meus interlocutores.

Dessa forma, aponto para um movimento de construção de uma trajetória teórico-metodológica de pesquisa constituído como uma dança, na qual tomei como par o Pensamento Sistêmico a bailar pelas normativas que orientam a existência do AEE, pelos hiatos das normativas e pelas produções acadêmicas que se ocupam de analisar a constituição desse espaço pedagógico no cotidiano escolar e na produção de dados no próprio campo investigativo do AEE oferecido nas quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre.

Entendo que os três pressupostos vinculados ao Pensamento Sistêmico se articularam em uma tessitura que possibilitou a investigação transitar pelos conceitos que operam o entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado. Também, voltaram-se ao objetivo de mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS.

Assim, foi preciso construir tessituras entre as normativas que orientam o AEE e as ações que lhe dão vida no chão da escola, nas interações entre e com os sujeitos desse processo. Porquanto, trago aquelas normativas e diretrizes que apontam para a organização de um atendimento educacional não substitutivo à escolarização em escolas comuns de estudantes identificados como público-alvo da educação especial.

No plano normativo, o ordenamento legal da educação brasileira tem se estabelecido desde a Constituição Federal de 1988. Nela, se constitui o direito à escolarização dos estudantes considerados com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas e em classes comuns. Todavia, assegurar isso de forma efetiva desencadeia desafios importantes quanto à sua implementação e ao seu desenvolvimento, tanto em termos da investigação quanto no fazer cotidiano das escolas, pois não compreendo a ação pedagógica

desenvolvida no âmbito das escolas como uma causa direta das normativas que a orientam, ou seja, compreendo-as como disparadoras de indicativos que delineiam um certo modo de atuar do AEE.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Atendimento Educacional Especializado passa a ser referenciado como um apoio pedagógico organizado institucionalmente, de forma complementar e/ou suplementar à escolarização de estudantes, que, a partir dessa normativa, passam a ser referidos como público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Para Baptista (2011, 2015, 2019), Ghidini e Vieira (2021), o AEE tem ocupado, a partir de 2008, a centralidade das políticas públicas colocadas em ação para garantir o direito ao acesso e à continuidade da escolarização desses estudantes.

Esse protagonismo coloca como desafio voltar a atenção às relações estabelecidas no e pelo Atendimento Educacional Especializado e seus reflexos no cotidiano escolar. A pesquisa acadêmica tem se ocupado em analisar e em discutir tal desafio nos seus diferentes aspectos e possibilidades, colocando, assim, discussões cada vez mais potentes para analisar as ações que sustentam os fazeres e os viveres dos processos escolares dos estudantes da educação especial. Pesquisadores como Baptista (2008; 2011; 2015; 2019), Tezzari (2002; 2009) e Vieira (2013; 2015) voltam a atenção às formas e aos modos como os processos inclusivos ocorrem e apontam o AEE como um dispositivo pedagógico fundamental no apoio aos processos inclusivos desenvolvidos nas escolas em diferentes contextos brasileiros.

No âmbito desta pesquisa, na pretensão de fazer emergir dados que contextualizam o existir AEE na realidade da cidade de Porto Alegre, discorro, no Capítulo 5, o aprofundamento detalhado de dados oficiais os quais mostram que a educação da cidade em tela tem historicamente se destacado pela grande oferta de escolas de ensino fundamental e pela presença das quatro esferas administrativas do ensino nessa oferta. Outro destaque se dá pelas iniciativas em implementar estratégias pedagógicas de apoio, organizadas para garantir a escolarização de estudantes referidos como público-alvo da educação especial no ensino comum. Dados do Instituto Nacional de Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, em 2022, no universo das 366 escolas que oferecem o ensino

fundamental na cidade de Porto Alegre/RS, 9.130 estudantes público-alvo da educação especial estavam matriculados em escolas comuns nessa etapa de ensino, somando as quatro esferas administrativas, demonstrando um aumento de 404% no número destas matrículas desde 2008 (INEP, 2022). Esses dados trazem indícios do resultado direto do investimento político pedagógico em estruturas de apoio pedagógico voltadas para garantir o direito à escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial no município em questão.

Os dados oficiais sobre o contexto da educação na cidade de Porto Alegre foram prospectados a partir dos materiais estatísticos depositados nos Microdados da Educação e das Sinopses Estatísticas da Educação Brasileira, produzidos pelo INEP, dos anos de 2009 a 2020. A análise destes materiais ocorreu através do cruzamento dos diferentes dados, utilizando o software SPSS, em busca daqueles elementos que pudessem oferecer indícios das matrículas dos estudantes referenciados com público-alvo da educação especial no AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino na cidade de Porto Alegre.

Voltar a atenção para investigar o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto educacional ajudou a constituir um mapa do cenário das ações pedagógicas ali desenvolvidas, além de possibilitar a produção de imagens sobre as conexões, as aproximações e as singularidades engendradas nos encontros entre e com os diferentes modos e formas de existir o AEE em cada esfera administrativa. Com isso, a leitura e a análise das formas como o AEE se estabelece e se organiza nas diferentes esferas administrativas colocam em cena modos de como a educação inclusiva vem sendo operada nas escolas de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre/RS.

Assim, considerando a complexidade do contexto em que tem se estabelecido o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito das escolas das quatro esferas administrativas de ensino, no território da cidade de POA/RS, e do grande número de estudantes identificados como público-alvo da educação especial matriculados no AEE das escolas de ensino fundamental, emergiu esta questão fundamental investigativa: quais as conexões e as singularidades na estruturação e vivência da oferta do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas das esferas

Estadual, Municipal, Federal e Privado na cidade de Porto Alegre/RS?

Como encaminhamento metodológico esta investigação se inscreve em uma perspectiva qualitativa, na qual me aprovisionei por meio acompanhamento das lentes teóricas do Pensamento Sistêmico, em parcerias com Gregory Bateson (1986; 2018), Fritjof Capra (1988), Nize Pellanda (2009), Maria José Esteves Vasconcellos (2018), Morin (2011). Busquei, nos processos desenvolvidos em ato, mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS, compondo um certo cenário dos arranjos que o configuram. Em Passos, Kastrup e Escóssia (2020), encontrei indicativos para uma estratégia investigativa que buscou abordar processos, pois, segundo os autores, o sentido investigativo está no “[...] acompanhamento de percursos, implicações em processos de produção, conexão de redes ou rizomas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020, p.10).

Mais uma vez, assumo o papel daquele que busca reconhecer a si mesmo como professor do Atendimento Educacional Especializado e como pesquisador em educação ao explorar os modos de produzir caminhos e os delineamentos do processo investigativo. Mais uma vez alerta que não busquei verdades absolutas na forma de uma maneira homogênea de configurar o AEE enquanto objeto a ser analisado e experimentado a ponto de descobrir, a partir de categorias *a priori*, o que há de certo ou de errado, comparando se há um modo mais inclusivo que outro. Não se trata de buscar uma simplificação nem de realizar uma operação investigativa que “unifica o que é diverso” (Vasconcellos, 2018, p.75).

Trata-se, então, de tecer as linhas que produzem os entrelaçamentos indicativos de um certo cenário que aludiu a um existir Atendimento Educacional Especializado nas diferentes esferas administrativas, assumindo a complexidade e a indeterminação em devir presente nos processos que configuram e oferecem modos de atuação para esse espaço. Interessou-me, ao investigar a estruturação da oferta e a sustentação teórica do Atendimento Educacional Especializado das escolas das quatro esferas administrativas de ensino, as interações, os padrões que ligam em direção a encontros vivos, em ato, entre outros modos de existir do AEE com aquilo

que me habita e me compõe como professor de educação especial, que atua em um AEE, do ensino fundamental, em uma escola pública.

## 2.2 ROTAS, MAPAS E BÚSSOLAS: OBJETIVOS DE PESQUISA

As proposições apresentadas apontam para encontros com aspectos da minha trajetória como professor do Atendimento Educacional Especializado. Delineio passos que possibilitem, através do investigar, do criar caminhos que proporcionem refletir sobre o que há de complexo, de singular, de inventivo, de modulações e de movimentos em processo (Kastrup, 2020) de produção naquilo que aproxima e distancia o AEE oferecido nas escolas das diferentes esferas administrativas de ensino em Porto Alegre/RS.

Sob esse viés, as rotas-objetivo que me auxiliaram no encaminhamento da produção desses caminhos investigativos buscaram produzir as conexões, as proximidades e as singularidades quanto à estruturação do AEE no contexto investigado. Como objetivo geral, tencionei o seguinte:

Mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS.

Na produção de caminhos que apontaram possibilidades de reflexão, estabeleceram-se como rotas auxiliares-complementares os seguintes objetivos específicos:

- analisar as normativa e diretrizes que estruturam o Atendimento Educacional Especializado no âmbito da educação brasileira;

- dialogar com as produções acadêmicas sobre a estruturação da oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado, tendo como base os trabalhos acadêmicos hospedados na plataforma Scielo e Ambiente Virtual Cartografias;

- tecer análises sobre os indicativos dos dados estatísticos oficiais em relação à oferta de matrículas no Atendimento Educacional Especializado nas esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada da cidade de Porto Alegre/RS;

- compor escrituras sobre o Atendimento educacional Especializado com as docentes de educação especial responsáveis pelo AEE, oferecido em escolas de ensino fundamental das esferas administrativas Federal, Estadual, Municipal e Privada da cidade de Porto Alegre/RS.

### 2.3 ENTRANDO NO CAMPO, VIAS, AVENIDAS E RÓTULAS: Procedimentos de Investigação

A busca atenta aos apontamentos sobre o Atendimento Educacional Especializado nas normativas e nas diretrizes presentes nos documentos legais, em articulação às análises produzidas pelas investigações acadêmicas que o referenciam, indicaram certos contornos dos modos de existir do AEE na educação brasileira. Colocou, também, em funcionamento, uma compreensão das formas como se articula o AEE nas escolas e nos sistemas educacionais em relação à sua oferta, à organização, ao funcionamento e à sustentação teórica. Tal tessitura produziu um certo cenário que faz o existir e o coloca em processo contínuo de movimento e de recursividade.

O percurso investigativo de produção de dados, todavia, permitiu identificar frestas e lacunas que a compreensão ativa do meu cotidiano de atuação no AEE não conseguia decifrar. Nesse contexto, foi imprescindível, pois, delinear encontros que possibilitaram ouvir o que dizem outras docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado sobre como e de quais formas esse espaço de convivência tem tomado corpo no contexto das escolas. Mostrou-se a necessidade de empreender encontros que produziram reflexões investigativas com as docentes, encontros concretizados no espaço entre o (com)viver do docente-pesquisador-docente, encontros que compuseram a potência das possibilidades investigativas que se ofereceram em ato.

Dessa forma, o campo investigativo para construção desses encontros foi a prospecção de dados de escolas das esferas administrativas Federal, Estadual, Municipal e Privado que ofereçam o Atendimento Educacional Especializado para estudantes do ensino fundamental. No entanto, a impossibilidade, devido ao caráter desta proposta de pesquisa investigar todas as escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado nas quatro esferas administrativas de ensino da cidade, aliada ao fato de o objetivo desse trabalho não colocar em pauta uma totalidade dessa oferta, no entanto mapear e analisar um certo cenário sobre como esse dispositivo pedagógico posto em ato nas escolas, escolhi como *locus* da investigação duas escolas em cada uma das esferas administrativas de ensino.

Apresentou-se, portanto, a urgência de levantar critérios de seleção das escolas onde o trabalho de prospecção de dados em campo se realizou, ou seja, partiu de fatores que possibilitassem um alinhamento às proposições desta pesquisa e foram produzidos de modo a dar conta da complexidade da proposta.

O critério inicial para a opção das escolas voltou-se ao fato de se dedicarem ao ensino comum, manterem e oferecerem o AEE a estudantes considerados público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental da própria escola. Com isso, deu-se a exclusão daquelas que ofertam o AEE somente para outras etapas de ensino, centros de AEE ou escolas especiais que ofertem esse espaço em qualquer modalidade ou etapa de ensino.

A partir desse critério, somou-se o de ser escola que tivesse o Atendimento Educacional Especializado organizado há, pelo menos, três anos, tendo em vista o longo período de escolarização remota ou híbrida pelo qual as escolas em geral passaram devido ao distanciamento físico imposto pela pandemia do Covid-19 a partir de março de 2020.

Em relação às escolas da esfera administrativa Municipal, a proposição de escolha envolveu uma unidade escolar localizada na região oeste e outra na região norte a partir da regionalização estabelecida pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, as quais denominei, respectivamente: Escola Prof.<sup>a</sup> Benvinda e Escola Ernestina. Com isso, deu-se um pousar investigativo com os dados produzidos na ida a campo com a minha experiência de professor do AEE em escola da esfera

administrativa municipal, que trabalha em uma escola da Região Oeste e já atuou em uma escola da Região Sul, uma tessitura dos modos de operar e de existir do AEE em escolas dessa esfera administrativa.

Quanto às escolas da esfera administrativa estadual, o critério de escolha proposto foi o inverso. Desse modo, uma escola da região central e outra da região sul da cidade assim identificadas: Escola Prof.<sup>a</sup> Eneida e Escola Profa. Solange.

O critério da regionalização se aplica, igualmente, na seleção das escolas da esfera administrativa de ensino privada, optando por duas escolas, ou melhor, uma na região central e outra na região leste da cidade, que oferecem o AEE em suas dependências: a Escola Prof. Francisco e a Escola Prof. Clóvis. Assim, acredito que, ao optar por escolas que abarcaram as diferentes regiões geográficas de Porto Alegre/RS, pude compor um exercício de mapear e analisar de forma mais abrangente os modos e o processo que operam no AEE no tocante à sua oferta em ato.

Quanto às escolas da esfera administrativa do ensino federal, diferentemente das demais esferas, somente duas oferecem matrículas no ensino fundamental. Assim, abdiquei do critério da regionalização nessa escolha. No entanto, dificuldades burocráticas envolveram a anuência institucional de uma delas. Vale destacar que não no sentido de negativa em participar da pesquisa, porém, mesmo com a minha ida ao ambiente escolar para encaminhar pessoalmente os documentos solicitados, mudanças administrativas e uma consequente protelação da autorização institucional fizeram com que a condução dos documentos ao Comitê de Ética na Pesquisa fosse realizada sem essa escola devido à necessidade de dar prosseguimento ao estudo e de respeitar os prazos. Com isso, somente uma delas fez parte da pesquisa, sendo identificada como Escola Prof. Erasmo.

## 2.4. INTERLOCUÇÕES DO PENSARCOM

Como estratégia para construção desse processo, elegeram-se, como participantes da pesquisa professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado das escolas das esferas de ensino federal, estadual, municipal e privada, na cidade de POA/RS, de forma que, através da

composição com as vozes das docentes que nele atuam, fosse possível produzir um campo narrativo, o qual permitiu a tessitura dos fios indicativos sobre a estruturação da oferta e a sustentação teórica que sustentam o existir AEE.

Reconheço, nas docentes do Atendimento Educacional Especializado, aquilo que Moraes e Kastrup (2020) identificam como “[...] *expert*, como alguém COM e quem o conhecimento é produzido” (p. xviii), não como informantes de uma realidade dada, passiva para ser observada e descrita, mas como co- construtoras de um contexto vivido, histórico e manifesto a partir das relações produzidas em processo (Vasconcellos, 2018). Assumi, então, a proposta de realizar uma pesquisa como uma prática performática, engajada e situada, um processo investigativo realizado “**com** o outro e não **sobre** o outro”<sup>5</sup> (Moraes; Kastrup, 2010, p.xiii).

Como procedimento investigativo, efetivei entrevistas semiestruturadas com as professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado. A utilização desse recurso é descrita, por Minayo (2002), como o procedimento mais usual nas investigações de cunho qualitativo, além de possibilitar “[...] um processo de interação social, verbal e não verbal [...] cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem” (Manzini, 2004, p.9) e com objetivos definidos. Optei pela realização de entrevistas semiestruturadas por entendê-las como aquelas que oferecem a possibilidade de serem configuradas com questões disparadoras e, ao mesmo tempo, acolherem e permitem o acontecimento, acolherem e escutam o que vai sendo produzido no encontro (Moré, 2015) e abrem espaço para outras questões pertinentes (Manzini, 2004).

A característica da entrevista semiestruturada fala de um roteiro prévio de questões a serem exploradas. Não se trata de propor perguntas rígidas, mas de organizar, ou melhor, de, através da conversa, garantir a proposta investigativa (Neto, 2002), as indagações abertas à possibilidade para a formulação de outras tantas questões necessárias à construção de conhecimento colocado em jogo.

Em busca da organização dessas indagações disparadoras de construção do diálogo com as professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas das

---

<sup>5</sup> Grifo das autoras

esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, da cidade de POA/RS, o seguinte roteiro de questões foi usado como disparador das conversas individuais:

Questões disparadoras:

- Qual a sua formação? Foi exigida alguma formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado? Qual?
- Em que consistem as atribuições do Atendimento Educacional Especializado na sua escola?
- Como se desencadeia o Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar? Conte sobre a tua rotina no Atendimento Educacional Especializado.
- De que forma ocorre o processo de ingresso dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado?
- Como se dá o planejamento das atividades do Atendimento Educacional Especializado?
- Há trocas entre as professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado de diferentes escolas nessa esfera administrativa?
- Qual o referencial teórico que embasa a sua prática pedagógica? Está em consonância com o da escola?
- Tem algo que, conforme imagina, poderia ser diferente no Atendimento Educacional Especializado da sua escola (ou Rede de Ensino)?
- Considera necessária alguma mudança na dinâmica do Atendimento Educacional Especializado para potencializar o papel do Atendimento? Qual seria?
- Como ingressou no atendimento Educacional Especializado?
  - Como entende o papel do Atendimento Educacional Especializado no cotidiano da escola?
  - Tem recebido formação em serviço sobre aspectos que envolvam o

trabalho no Atendimento Educacional Especializado? Como tem sido?

As entrevistas concretizaram-se nas próprias escolas e nos espaços destinados à realização do AEE. O registro se deu por meio da gravação em áudio, por intermédio de um gravador de voz, sendo, posteriormente, transcrito e transformado em texto mediante autorização das participantes da pesquisa.<sup>6</sup> De igual forma, mostrou-se necessário um diário de campo, composto por registros e por anotações pertinentes às impressões, aos detalhes, às ideias, aos pensamentos, aos olhares e às sensações, aos movimentos captáveis pelo estar atento em que repousa o cuidado investigativo, produzido em ato nos entremeios, proporcionou o andamento dos encontros COM as professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Participaram dos encontros dez professoras de educação especial que atuam no AEE. Num primeiro passo, a proposta era uma reunião com uma professora de cada escola, no entanto, em uma instituição da esfera estadual havia duas professoras de educação especial que atuam no AEE presentes e em uma da esfera municipal, três delas. Percebi, nesses encontros, a necessidade latente de interlocução dessas profissionais sobre o tema em proposição, haja vista a pouca interlocução entre os diferentes AEE's relatada ao longo das conversas aliada à oportunidade de, ali, estabelecer um diálogo como imperativo a fim de abarcar essas outras participantes no processo narrativo, o que se mostrou rico e pertinente na produção e na análise dos dados.

Como forma de identificar as professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação, busquei aporte nos escritos de Conceição Evaristo, especificamente no livro: *Becos da Memória* (2021), tomando emprestado nomes das personagens dos seus textos, sem fazer relação às histórias e aos dramas descritos, mas, em respeito à temática do livro, reconstituir um cenário de vivência através das vozes e dos corpos de mulheres. Tomei como empréstimos o nome das

---

<sup>6</sup> O material gravado foi transcrito pelo próprio pesquisador e será guardado durante cinco anos, com todos os cuidados éticos necessários. O material gravado e a sua transcrição não foram identificados com nomes ou quaisquer dados que possam identificar as participantes, assim como não serão, em nenhum momento, socializados.

personagens: Maria-Nova, Ditinha, Rita, Lica, Joana, Balbina, Celita, Custódia, Cidinha e Dora para nomear e dar corpo às professoras participantes.

## 2.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados alcançados no processo de investigação ocorreu ao longo de toda a construção investigativa do próprio processo. Acompanhado das lentes teóricas do Pensamento Sistêmico, de Gregory Bateson (1986), busquei alinhar os percursos indicados, inicialmente, pelos objetivos de pesquisa, com os dados tecidos nos encontros delineados para a investigação com o intuito de provocar a produção de uma certa cartografia dos modos como o Atendimento Educacional Especializado vem estruturando a oferta nas escolas das quatro esferas administrativas na cidade de Porto Alegre/RS.

Ao analisar os dados produzidos com as professoras de educação especial que atuam no AEE, busquei identificar regularidades que apontassem as conexões e as tensões dessa estruturação. O estar atento ao processo investigativo, frente ao intercruzamento das narrativas produzidas durante as entrevistas, permitiu reconhecer a pertinência das conexões ali produzidas.

Nesse processo, a análise dos dados se deu na composição das versões narradas nos encontros e nas relações ocorridas no pesquisarCOM, constituindo um certo modo de existir o AEE com as normativas e as orientações que o inauguram ao tramar com vozes das pesquisadoras e dos pesquisadores que investigaram outros contextos de existência do AEE.

Dessa composição, busquei identificar pontos de conexões e de singularidades na estrutura dos AEE's e das escolas, onde se situam, na composição sobre formação e formas de ingresso no AEE das professoras de educação especial. Igualmente, na oferta do AEE, descrever, a partir da análise dos modos como estruturam a ação pedagógica diretamente com os estudantes e as interações com as professoras atuantes em sala de aula e na sua sustentação teórica, o papel assumido em cada escola frente aos processos de escolarização do corpo discente considerado público-alvo da educação especial.

O delineamento dos percursos teóricos-metodológicos oportunizou um processo investigativo qualitativo que envolveu diversos momentos e atores participantes, seguindo pistas delineadas ao longo dos encontros e das interações ocorridas na produção de dados desde o início. Sigo trilhando tais percursos de modo a constituir uma investigação que propicie produzir uma certa versão sobre o Atendimento Educacional Especializado na cidade de Porto Alegre/RS.

### 3 A CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM DISPOSITIVO EM MOVIMENTO

O processo histórico de constituição do acesso à educação, como um direito fundamental e inalienável ao conjunto da população, tem sido marcado por conquistas e lutas constantes contra a segregação que está nas bases nas quais o Brasil está assentado. No campo da educação, voltada aos sujeitos considerados público-alvo da educação especial, terminologia adotada a partir da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, para se referir àqueles estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação<sup>7</sup>, as disputas têm sido para se desarraigar da história assistencialista, na qual se estabeleceu e se instaurou como uma educação dita especial<sup>8</sup>.

Falar sobre esse processo histórico diz também de falar do momento presente, pois a efetivação e a garantia de uma educação inclusiva como concepção educativa, ainda, não se encontra dada. Dentro dos processos históricos, é possível reconhecer a Constituição Federal (CF) de 1998 como um marco em relação às políticas públicas que asseguram o direito à educação às pessoas consideradas público-alvo da educação especial. No Inciso III, do artigo 208, é assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma das formas de o estado efetivar o direito à educação<sup>9</sup>. Embora a CF não indique de que forma ocorrerá a concretização desse direito, o que será regulamentado

---

<sup>7</sup> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Brasil, 2008, p.15).

<sup>8</sup> Sobre a história da educação especial marcada por iniciativas de caráter assistencialista e seus reflexos nas políticas públicas voltadas à área, sugiro a leitura do livro: *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*, do Prof. Marcos Mazzota, de 1996, no qual o autor remonta à história de constituição das políticas voltadas para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial no Brasil, do período imperial até meados da década de 90 do século XX.

<sup>9</sup> O direito à educação está no artigo 205, da Constituição Federal, ao firmar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

através de outras normativas subsequentes<sup>10</sup>, é a partir dela que o acesso à educação dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial passa a ser visto como um direito a ser exercido “na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Isso leva o ordenamento das políticas educacionais que se seguem a se reorganizar no sentido de garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado a esses estudantes, e, 20 anos depois, em 2008, através do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), descreve-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecendo indicações sobre a sua organização, a forma e a quem é ofertado e como será efetivado no âmbito da educação brasileira.

A PNEEPEI apresenta o Atendimento Educacional Especializado como um dispositivo pedagógico que complementa e suplementa a escolarização dos estudantes, organizando recursos e estratégias que eliminem as barreiras enfrentadas no processo de escolarização por estudantes referidos como público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). A partir de então, o AEE ocupa um lugar de destaque no âmbito da educação brasileira, porquanto é a partir dele que as articulações dos processos inclusivos produzidos nas escolas são desenvolvidas, colocando-o como um importante apoio pedagógico à inclusão escolar.

No texto da PNEEPEI, reafirma-se o conceito de deficiência introduzido pelo preâmbulo da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, sendo o Brasil signatário da Convenção<sup>11</sup>, que, para os Estados-Partes, “[...] a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009). Tal conceito, que muda o entendimento sobre a deficiência, desloca o foco do sujeito para a relação que esse estabelece com as barreiras encontradas no meio no qual convive. A partir disso, PNEEPEI assume o

---

<sup>10</sup> É importante salientar que, aqui, o AEE foi nomeado, mas não ainda definido, sendo necessárias, ao longo de 30 anos, outras legislações que regulamentassem e estabelecessem o AEE na educação brasileira.

<sup>11</sup> Ressalta-se que o Brasil não só adota a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência como incorpora o seu texto à Constituição Federal através do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual adota integralmente a Convenção ao ordenamento legal do País.

compromisso de propor a reorganização das propostas pedagógicas de modo a colocar em suspensão a deficiência e a dar atenção às adequações necessárias a fim de remover as diversas barreiras impostas durante o processo de acesso aos conhecimentos desenvolvidos na escola.

O que se propôs, enquanto projeto de tese, alinhou-se integralmente a essa proposição, considerando, inclusive, a transitoriedade e a potência do conceito de deficiência assumida pelos documentos em comento, que deslocam o olhar à remoção das barreiras que impedem a efetiva participação dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial através da atuação na modificação de dispositivos pedagógicos.

Destaco, neste capítulo, momentos históricos da constituição do Atendimento Educacional Especializado no contexto da educação brasileira. Partimos de sua estruturação normativa articulada com o desenvolvimento a uma ideia de um campo de conhecimento, que se organiza como uma educação especial, não pela peculiaridade do público com o qual se ocupa, mas pela peculiaridade das ações que dela se desdobram e se articulam na escola (Pletsch, 2020).

### 3.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: aproximação com as normativas

Busco, ao propor uma aproximação com as normativas, mapear e analisar, nesses documentos, indícios sobre a constituição e a operacionalização de um dispositivo constituído a partir de aspectos pedagógicos, voltado ao apoio à escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial, especificamente sobre a efetivação do que atualmente identificamos, no contexto da educação brasileira, como Atendimento Educacional Especializado (AEE). Um dispositivo que vem sendo operacionalizado no âmbito de uma estrutura educacional, a qual, historicamente, ofertou a educação a esses estudantes de forma segregada da escola comum e que, ao ser proposto de maneira não mais substitutiva, entretanto complementar e/ou suplementar à escolarização comum, conclama a uma virada radical na configuração desse panorama (Baptista, 2011).

Contudo, o que dizem os dispositivos normativos sobre o AEE? Como foi estruturado o AEE no contexto da educação brasileira a partir dos documentos normativos? Como esses documentos articulam a presença do AEE na educação brasileira?

Com a Resolução nº 2/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)<sup>12</sup>, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consta a definição da educação especial como uma proposta pedagógica responsável por assegurar serviços e recursos educacionais especiais, organizados institucionalmente para servir como apoio, a fim de complementar ou de suplementar a escolarização comum, prevendo, inclusive, a sua substituição. Nesse contexto, no seu artigo 2º, explana que:

Os sistemas de ensino **devem matricular todos os alunos**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, Art. 2º). Grifo nosso

Dito de outro modo, a Resolução aponta que os sistemas de ensino constituem, em suas estruturas, um setor responsável pela educação especial com o objetivo de viabilizar e de sustentar a organização do processo do constructo da educação inclusiva em suas redes de ensino e para a necessidade de as escolas proverem serviços de apoio pedagógico especializado, organizados em salas de aulas comuns e em salas de recursos, utilizando procedimentos, materiais e equipamentos específicos.

Percebo, nesse dispositivo legal, uma clara intencionalidade na produção de um atendimento educacional de caráter pedagógico no contexto da educação especial brasileira. Voltado para ser realizado em classes comuns em todas etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais assume a sua atuação a partir *da e na* escola.

A estruturação do Atendimento Educacional Especializado como apoio

---

<sup>12</sup> Embora outros documentos tenham substituído esta Resolução como referência legal, ela foi fundamental quando publicada por ser a primeira normativa a afirmar a matrícula a “todos os alunos” no ensino regular.

pedagógico à escolarização de estudantes considerados com deficiência, até o ano de 2008, contou com outras normativas que procuravam organizar e orientar as suas ações. Dentre essas, destaco: a Portaria Nº 3.284/2003, que determina a inclusão de requisitos para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência para autorizar, reconhecer, credenciar ou renovar a autorização a fim de avaliar as condições de oferta de cursos nas instituições de ensino superior; e o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece as diretrizes do “Compromisso Todos pela Educação”, dentre as quais se sobressai a garantia do acesso e da permanência dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial no ensino regular.

Ressalto, porém, que o documento que fornece direcionamentos à implantação do Atendimento Educacional Especializado se verificou 20 anos após a promulgação da CF. Desse modo, em 2008, promulgou-se o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A elaboração do documento se deu a partir da instituição, pela Portaria 555/2007, de um grupo de trabalho formado por representantes do Ministério de Educação ligados à Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>13</sup> e expoentes pesquisadores representantes de universidades<sup>14</sup>, com relevante e reconhecida atuação na educação especial. Importante ressaltar que, nesse período histórico, houve um fortalecimento das políticas públicas que tiveram como eixo a formação de gestores municipais no sentido da construção de um ensino mais inclusivo através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Esse objetivou garantir o acesso à escolarização, a organização dos atendimentos educacionais especializados nos sistemas educacionais e a promoção da acessibilidade nas escolas.

Um dos desafios enfrentados por esse grupo foi em relação a quem se destina a ação da educação especial, porquanto o conceito de necessidades educativas especiais era considerado amplo, abarcando questões de aprendizagem e de desenvolvimento bastante diversas e, em certa medida, causando confusões e dificuldades em delimitar as ações da educação especial no contexto das escolas. Tomou-se como definição sobre o alunado, a quem se destina a ação da educação

---

<sup>13</sup> SEESP - Órgão gestor ligado ao Ministério de Educação, responsável pelas políticas, em educação especial nesse ministério, naquele período.

<sup>14</sup> Foram convidados docentes da UFMS, UFSM, UFRGS, UFSC, UFC, UFSCar, UNB, Unicamp e Unesp.

especial, o conceito de público-alvo da educação especial, sendo, a partir de então, considerados aqueles estudantes que apresentam deficiência<sup>18</sup>, transtornos globais de desenvolvimento<sup>15</sup> e altas habilidades<sup>16</sup>. O professor Baptista (2019), membro do grupo responsável pela elaboração da PNEEPI, relata que:

[...] após um longo debate acerca das vantagens e dos riscos de um conceito amplo como necessidades educativas ou educacionais especiais, que marcou a educação especial brasileira no início dos anos 2000, a política define um grupo mais específico de sujeitos, resgatando a tríade já enfatizada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994: pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (Baptista, 2019, p. 12).

Dessa forma, é definido o referido público-alvo às ações de políticas públicas e, também, tem-se o Atendimento Educacional Especializado ocupando um lugar de centralidade na oferta do atendimento no âmbito da educação especial na educação brasileira. Devido à sua importância estruturante, chamo a atenção de que, para além da definição dos sujeitos beneficiários das ações do AEE, esse documento reforça o caráter da educação especial como modalidade transversal<sup>17</sup> ao afirmar que A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2008) e não substitutiva do ensino comum, ou seja, As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008), também, orienta os sistemas de ensino a ofertar o AEE e a formação de professores para atuarem nesse dispositivo pedagógico. Esses tópicos, como veremos, foram desdobrados em documentos subsequentes.

Segundo Baptista (2015, p.21), depois da promulgação da PNEEPEI, “[...] o

---

<sup>15</sup> Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (Brasil, 2008, p. 15).

<sup>16</sup> Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (Brasil, 2008, p.15).

<sup>17</sup> A transversalidade da educação especial da educação infantil a ensino superior, assegurada pela PNEEPEI, aparece, pela primeira vez, no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, indicando a educação especial como uma modalidade de ensino complementar oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira.

atendimento educacional especializado passa a ser um conceito-chave relativo à gestão da educação especial”. E em pouco mais de uma década de efetivo funcionamento do AEE nas escolas brasileiras, ainda em processo de expansão e de afirmação, alguns indicativos apontam para a relevância desse dispositivo. O indicativo que apresento, no Gráfico 1, é a constatação do crescente número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum a partir de 2008.

GRÁFICO 1 – Matrículas de alunos referendados como público-alvo da educação especial em classe comum. BRASIL – 2007 a 2018 (em %)



Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados – Elaboração: Todos Pela Educação

Observa-se, a partir do gráfico em comento, um aumento no número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, identificados como público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns, na casa de 39,1% entre o ano de 2007, anterior à promulgação da PNEEPEI e 2018, dez anos após a sua publicação. Esse aumento pode ser compreendido como uma evidência da importância que representou a publicação desse documento no desdobramento das políticas de educação inclusiva no Brasil.

Como já anunciado, após a promulgação da PNEEPEI, dispositivos normativos organizam e orientam a oferta do AEE nos sistemas educativos como forma de regulamentar as diretrizes apontadas pela PNEEPEI relativas à concepção desse dispositivo pedagógico como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar (Brasil, 2008b) à escolarização dos estudantes referidos

como público-alvo da educação especial e a transversalidade das ações da educação especial na educação brasileira e a garantia da continuidade dos estudos dos estudantes aos níveis de ensino mais elevados.

No ano de 2009, através da Resolução 04, de 2 de outubro de 2009, do CNE/CEB, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, dispõem-se as atribuições do AEE. Chamo a atenção ao artigo 13, no qual se estruturam as atribuições das professoras de educação especial que atuam no AEE:

- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- **acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;**
- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- **orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;**
- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.** (Brasil, 2009) (Grifo nosso)

Nesses oito tópicos, com a descrição da atuação do profissional voltado ao Atendimento Educacional Especializado, podemos depreender que o papel de articulador de ações pedagógicas, que promove a eliminação de barreiras à aprendizagem, através de estratégias, de tecnologias favoráveis à plena participação dos estudantes com deficiência na escola, tem que ser exercido com aproximações, com intensa articulação intersetorial (educação, saúde e assistência social) e com os espaços da escola, seja junto à sala de aula comum, seja junto à gestão da escola.

Em outras palavras, as ações do AEE não se resumem a um local específico nem a atuações engessadas unicamente voltadas ao atendimento pontual aos estudantes, pois as relações, as aproximações que dele são esperadas permitem que outras ações sejam articuladas em âmbito institucional na busca de encaminhar os processos de inclusão escolar em curso na escola.

Essa necessidade de articulação é ainda apontada no artigo 9º:

Art. 9 - A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, **em articulação com os demais professores do ensino regular**, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009) [Grifo meu]

Na proposição de articular a elaboração do Plano do AEE junto aos demais professoras da escola, para Baptista (2015), “Percebe-se [...] a necessidade de planejamento e de articulação entre educação especializada e ensino comum” (Baptista, 2015, p. 25). Para tanto, é necessário compreender o Atendimento Educacional Especializado para além do espaço físico restrito e fora do contexto cotidiano da escola, além de redimensionar a prática pedagógica desse espaço centrada no estudante de forma “[...] que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com os outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum” (Baptista, 2011, p.65).

No âmbito da escola, a afirmação, no artigo 10, de que “O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE” (BRASIL, 2009) coloca o Atendimento Educacional Especializado na estrutura organizativa da escola, prevê sua organização espacial e sua função como articulador da formação, pesquisa e desenvolvimento das ações que potencializem os serviços oferecidos pela escola em relação aos processos inclusivos.

Baptista (2011), ao propor uma reflexão sobre a ação pedagógica e dos serviços especializados em educação especial, aponta que houve um grande investimento no período entre 2005 e 2010 em Salas de Recursos como espaço prioritário para a oferta do Atendimento Educacional Especializado e que esse espaço “[...] tem sido destacado como o espaço prioritário para ação do educador

especializado em educação especial” (Baptista, 2011, p. 70).

Para Baptista (2011), o Atendimento Educacional Especializado envolve ações para além do atendimento na Sala de Recursos, pois deve ser considerado, em uma perspectiva multifuncional, como um dispositivo pedagógico que convoca uma atuação com diferentes arranjos e aproximações a partir de uma atuação mais sistêmica do professor de educação especial na escola. Dessa forma:

Para que se trabalhe no sentido de tornar viável essa mudança, será necessário que avancemos no debate contemporâneo que se associa às diretrizes da Educação Especial àquelas da educação, que reconheçamos a necessidade de utilizar os recursos disponíveis, propondo que haja um refinamento de nossas práticas aliado à capacidade de gestão (Baptista, 2011, p.65).

Em 2015, promulgou-se a Lei nº 13.146/2015, a qual instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Já no seu primeiro artigo, o documento anuncia o objetivo de assegurar e de “[...] promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, Art. 1º). Nesse sentido, a LBI apresenta um capítulo dedicado a assegurar o direito à educação, garantindo às pessoas com deficiência sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino e de aprendizagem ao longo da vida, responsabilizando o poder público de assegurar condições para a efetivação dessa garantia.

O Atendimento Educacional Especializado é referido no documento como uma incumbência do poder público em assegurar a sua institucionalização no projeto pedagógico das instituições de ensino, de forma a garantir aos estudantes “[...] o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso III).

Ressalto que, na LBI, o significado de deficiência segue o da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já citada no início deste capítulo, na qual se aponta que a deficiência ocorre no “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015), o que altera o sentido comumente dado ao conceito de barreiras. Aqui, o sentido de barreira é

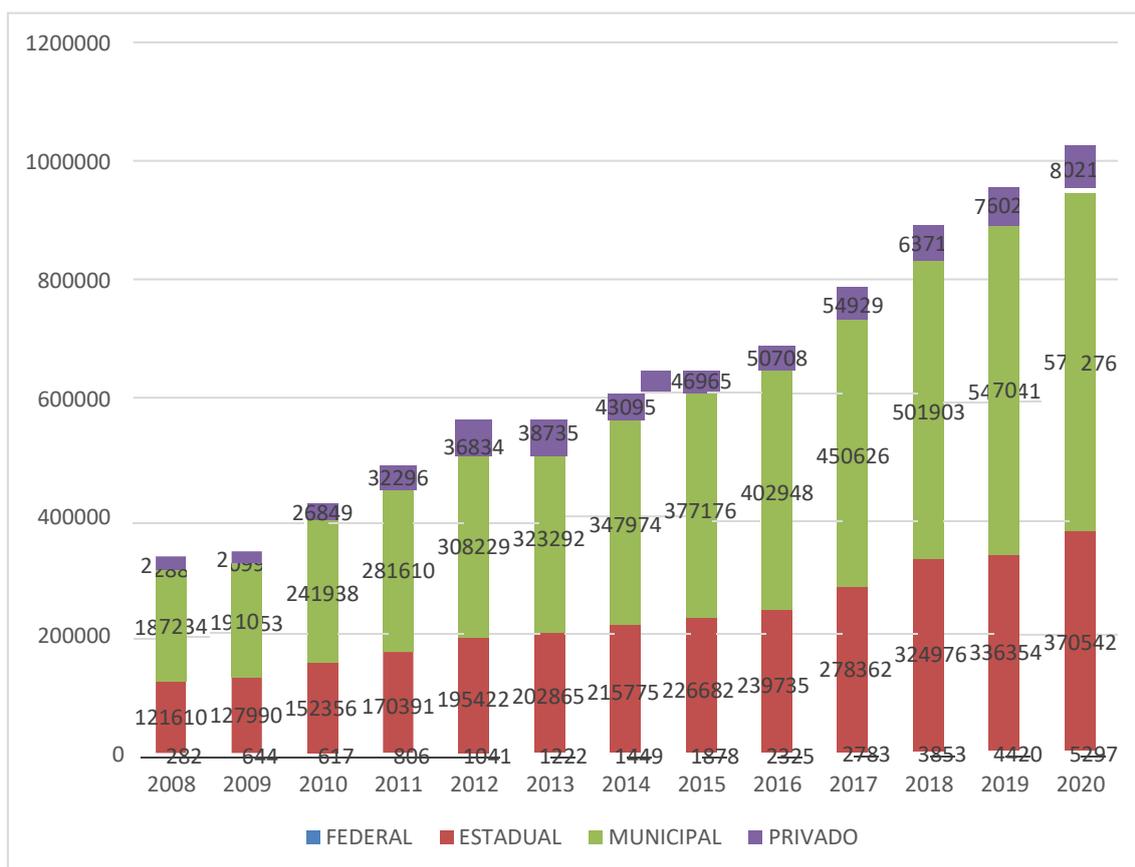
ampliado para além do usual entendimento das barreiras arquitetônicas, sendo compreendido como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Brasil, 2015, Art.3º, Inciso IV).

Esse conceito toma forma importante quando nos reportamos aos processos educativos, tornando-se um elemento-chave na construção de ações educativas oferecidas a estudantes considerados público-alvo da educação especial. À vista disso, para garantir condições de acesso e de permanência, com aprendizagem e participação plena desses estudantes, faz-se necessário que o processo educativo se organize no sentido de eliminar as barreiras as quais impedem ou dificultam o desenvolvimento da escolarização desses estudantes.

As normativas que vêm, ao longo do tempo, edificando uma política educacional inclusiva no nosso país refletem no cotidiano das escolas. Uma onda crescente de participação de estudantes público-alvo da educação especial está se mostrando nos bancos escolares (Gráficos 2 e 3), buscando garantir o direito inalienável à educação.

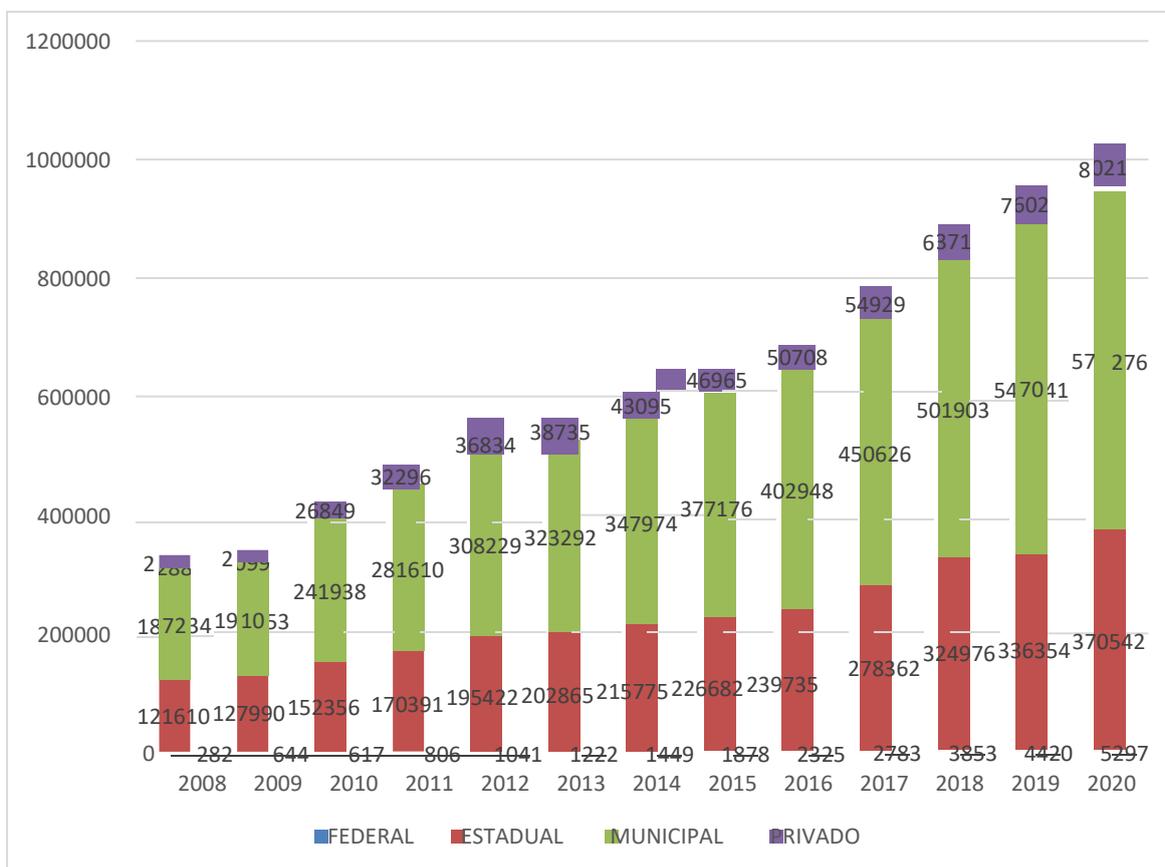
GRÁFICO 2 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial, na educação básica, por dependência administrativa, no Brasil



Fonte: O autor a partir de dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica (MEC/INEP, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020).

O Gráfico 2 mostra um panorama do aumento do número de matrículas de estudantes referidos como público-alvo da educação especial no ensino comum, destacando-se a ascendente contínua nos anos subsequentes do número de matrícula de forma geral a partir do ano de 2008, ano da PNEEPEI, até os dias atuais, no Brasil. Notamos, também, a linha ascendente em números de matrículas em todas as esferas administrativas responsáveis pela oferta do ensino Básico no Brasil, o que é possível inferir enquanto fruto da implementação de uma política voltada para uma educação inclusiva materializada através dos documentos normativos.

**GRÁFICO 3 – Matrículas de alunos público-alvo da educação especial, na educação básica, por dependência administrativa, no Brasil**



Fonte: O autor a partir de dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica (MEC/INEP, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020).

Notamos que, no Brasil, o número de matrículas da educação básica oferecida na esfera administrativa municipal e estadual teve um aumento de 304% entre 2008 e 2020; na esfera privada, um aumento maior, na casa de 336%; no entanto, o aumento mais significativo ficou por conta do número de matrículas de estudantes referidos como público-alvo da educação especial oferecido pela esfera administrativa federal, com o aumento em torno dos 1800%, sendo isso evidenciado de forma mais clara no Gráfico 3. Esse significativo aumento das matrículas, no ensino básico, oferecidas em escolas da esfera administrativa federal, pode ser referido à implementação de um grande número de Institutos Federais pelo País, a partir do ano de 2008, através da Lei nº 11.892/08, que implementou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), os quais oferecem a etapa de ensino médio.

Esses índices de aumento de matrículas, conseqüentemente de entrada de sujeitos que antes não estavam na escola comum, assim como o histórico de dispositivos de caráter normativo, do qual foi apresentado aqui um recorte, juntamente à história de lutas por direitos que acompanha a humanidade e, hoje, especificamente, olhando para os contextos locais, indicam a necessidade de atermo-nos para o modo como vem ocorrendo a implementação, a organização e o desenvolvimento de práticas do Atendimento Educacional Especializado. Vale destacar que esse dispositivo se organiza institucionalmente para colocar em movimento processos inclusivos, ou seja, garantir o direito à educação para todos e todas.

### 3.2 NO PLANO DAS CONJUNTURAS: as possibilidades históricas e políticas de cada período e a produção das normativas em cada período

A conjuntura histórica, na qual foi possível formular as normativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, não pode ser ignorada no momento de ler e de interpretar as diretrizes e os conceitos que nela constam. Principalmente, em relação ao contexto da educação especial brasileira, marcado por disputas conceituais e de investimento dos recursos públicos. Os ajustamentos políticos e econômicos de cada época marcaram as possibilidades e as dificuldades encontradas no processo de construção de cada normativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva emerge em um contexto de fortalecimento das políticas públicas em educação, nas quais uma das diretrizes era a formação de gestores municipais para a construção de um ensino mais inclusivo através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O Programa teve como objetivos garantir o acesso à escolarização, a organização dos atendimentos educacionais especializados nos sistemas educacionais e a promoção da acessibilidade nas escolas.

Esse mesmo contexto histórico, de fortes mobilizações em prol da inclusão escolar, favoreceu outro importante aspecto: a destinação dos recursos ao financiamento das políticas públicas, pois criam as possibilidades concretas de execução ou não dessas políticas. Foi nesse período que a normatização do financiamento específico, envolvendo a oferta do Atendimento Educacional

Especializado, efetivou-se.

A Resolução nº 4/2009, do CNE/CEB e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, modificam o Decreto 6253/2007, o qual instituiu o Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para garantir apoio financeiro aos sistemas de ensino, constituírem possibilidade de acesso e de permanência aos estudantes considerados público-alvo da educação especial através da oferta do AEE. Essas normativas definem o cômputo duplo da matrícula daqueles estudantes da rede regular pública que frequentam o Atendimento Educacional Especializado “[...] sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular” (Brasil, 2008).

O apoio técnico e financeiro presente nesse período histórico esteve voltado a apoiar as ações de oferta do AEE, à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, à adequação de prédios, à elaboração, à produção e à distribuição de recursos pedagógicos com vistas à acessibilidade dos estudantes, à formação de professoras para o Atendimento Educacional Especializado e de gestores e demais docentes da escola sobre a educação inclusiva e a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior (Brasil, 2008b).

Esse contexto, que se estendeu até o ano de 2016, possibilitou um amplo debate e a implementação de outros dispositivos normativos que modularam a atuação da educação especial. Isso se dá no sentido da centralidade do atendimento educacional voltado às pessoas referidas como público-alvo como um dispositivo pedagógico complementar, suplementar, não substitutivo ao ensino comum, organizado através do atendimento educacional especializado, objetivando a plena participação desses sujeitos nos processos de escolarização.

Baptista (2011) aponta nexos entre essa concepção de Atendimento Educacional Especializado e os documentos normativos propostos nesse período, lembrando que as experiências as quais desenvolvem ações pedagógicas no sentido da escolarização das pessoas com deficiência no âmbito brasileiro desde a PNEPEI são muitas e diversas nas esferas locais. A partir do direcionar o olhar àquilo que tem sido produzido, em termos de investigações que se ocupam de analisar localmente a implementação e o desenvolvimento das experiências de AEE, encontramos possibilidades identificáveis no cotidiano vivo das escolas como desdobramentos

dessa Política.

Ao recorrer a Brizolla (2015), percebo que essa diversidade de experiências e de práticas de implementação do Atendimento Educacional Especializado, como uma política pedagógica central na escolarização dos estudantes referenciados com público-alvo da educação especial, pode estar ligada às diferentes interpretações feitas nos diferentes contextos. Para a autora

A implementação de políticas está atrelada aos seus executores, os quais, por sua vez, estão inscritos em um contexto histórico, social e cultural específico e, a partir desse contexto, realizam um trabalho de interpretação e de tradução do sentido e do significado de um texto segundo seu próprio sistema de valores. [...] não há interpretações neutras (Brizolla, 2015, p. 41).

E, exatamente, para levantar um panorama do que tem sido produzido academicamente sobre o Atendimento Educacional Especializado até aqui (até os dias de hoje), apresento, no próximo capítulo, minha prospecção sobre pesquisas que se ocupam da oferta do AEE hospedadas na plataforma virtual Scielo.

## **4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE APONTAM AS PESQUISAS**

Ao garantir a educação como um direito fundamental, inalienável, intransferível a todos e a todas, a Constituição Federal de 1988 coloca na agenda das políticas públicas as discussões em relação ao atendimento educacional voltado à educação escolar de estudantes com deficiência. É possível reconhecer, nesse documento, indícios de uma conjuntura social e política favorável à luta pela garantia do acesso, da permanência e de uma educação de qualidade na escolarização das pessoas com deficiência, na escola comum, que décadas mais tarde passam a ser inseridas no cotidiano da escola pelas políticas públicas, reconhecido como Atendimento Educacional Especializado.

Somente a partir da PNEEEI (2008) e das legislações posteriores, que começam a ser organizados dispositivos legais que colocam o AEE na centralidade das ações pedagógicas voltadas a estudantes referidos como público-alvo da educação especial. Assim, passam a ser dispostas diretrizes para orientar definir a oferta, a organização, o financiamento, a formação e as atribuições das docentes que nela atuam.

Essa centralidade, que levou o AEE a se tornar uma realidade presente nos sistemas de ensino do país, incitou a procurar compreender a sua configuração no âmbito da vida cotidiana das escolas e estabelecer as conexões tecidas no e pelo AEE. Assim, busquei indícios sobre como as pesquisas acadêmicas vêm descrevendo e analisando os modos pelos quais o Atendimento Educacional Especializado se estabelece enquanto dispositivo pedagógico de apoio aos processos inclusivos, em termos de como é ofertado aos estudantes considerados como público-alvo da educação especial, quais as inter-relações organizadas e estabelecidas com os demais ambientes da escola e quais as formas e os modos que definem a sua organização e o fazer pedagógico em ato na escola.

Convido, então, a que se conheça como o AEE vem sendo descrito, nos diferentes contextos, por vozes diversas e a partir de múltiplos olhares de análises nas produções acadêmicas de modo a produzir um certo mapeamento das

configurações desse território em um mapeamento possível que ofereça uma compreensão contextualizada da complexidade dos modos de existir o AEE nos diferentes locais de atuação nas escolas brasileiras.

Antes mesmo de produzir uma tessitura com as produções acadêmicas ideal, busco traçar qual concepção de AEE carrego para esse encontro, melhor dizendo, de onde parto na produção desse mapa. Partindo da intenção de dar contorno ao Atendimento Educacional Especializado que construí no decorrer da minha atuação e com a qual tenho me movimentado nesse território, evoco parcerias que foram e são constituintes nesse campo de produção de uma concepção que me orienta.

Apresento a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, como uma "parceria inicial" na constituição dessa concepção. Nesse documento, encontro os indicativos que orientam os sistemas de ensino e asseguram a escolarização dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial, em escolas comuns, tomando como ação prioritária o Atendimento Educacional Especializado.

Um desses indicativos aponta para uma atuação do AEE de caráter complementar, quando nos referimos a estudantes com deficiência, ou suplementar, ao voltarmos a estudantes com altas habilidades, à sua escolarização no ensino comum. Esse aspecto coloca em funcionamento uma outra perspectiva da chamada educação especial se configurar no processo educativo, haja vista, ao indicar atuação de forma não substitutiva à educação comum, evocar um modo de existir e se caracterizar desse dispositivo, colocando a ação da educação especial como suporte pedagógico aos processos de escolarização em inter-relação direta com o ensino comum e não mais à parte dele.

Esse mesmo preceito é reafirmado na Resolução 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, a qual “[...] institui as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2009), ao tomá-lo como “[...] parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, Art. 3º). Baptista (2011) ao referir-se a esses documentos, analisa que, no plano normativo, “[...] abandona-se o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais” (Baptista, 2011, p .63).

O caráter da complementaridade, afirmado pelas normativas, traz uma mudança de perspectiva que rompe com aquela lógica, prevendo uma ação voltada única, e exclusivamente, para sanar as questões em déficit no desenvolvimento dos estudantes a fim de assumir uma atuação de forma mais sistêmica com a escola no enfrentamento das barreiras interpostas às aprendizagens desses estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Essa perspectiva, todavia, coloca como exigência que o AEE estabeleça uma articulação direta e institucional com as proposições da escola, envolvendo todos e todas nos processos de aprendizagens dos estudantes. A articulação institucional está assegurada na Resolução 04/2009, do CNE, através do disposto do artigo 10, ao afirmar que "[...] projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE" (Brasil, 2009, p.2). Ao analisar as atribuições para as docentes que atuam no AEE, propostas pela Resolução, identifiquei a articulação com a docente de sala de aula como uma dessas atribuições. Para Baptista (2011), é necessário identificar o potencial de valorização da articulação entre essas docentes na referida Resolução, o que coloca como necessidade a articulação entre o ensino especializado e o ensino comum. Em suas palavras:

[...] será necessário que avancemos no debate contemporâneo que associa as diretrizes da Educação Especial àquelas da educação, que reconheçamos a necessidade de utilizar os recursos disponíveis, propondo que haja um refinamento de nossas práticas aliado à capacidade de gestão (Baptista, 2011, p. 65).

Outro apontamento trazido por Baptista (2011), o qual evoco para compor como indicativo daquilo que entendo como AEE, é a convocação para que ampliemos o olhar sobre ele para além de um espaço específico físico e delimitado, ou seja, para uma ação pedagógica da educação especial que atua em conjunto e articulada à escola, em um espaço institucional (Baptista, 2011). Indicando, com isso, outras lentes e significados para o termo multifuncional, proposto pelas normativas quando apresentam a Sala de Recursos Multifuncional como o lócus prioritário para a realização do AEE.

Para o autor, o termo multifuncional aponta para "[...] uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou grupo de alunos até uma ação

em rede” (Baptista, 2011, p. 71) . Ao ser firmada como uma ação pedagógica da educação especial, espraia-se e amplia-se o conceito de atendimento. Assim, mais uma vez se retira o foco do estudante referenciado como público-alvo da educação especial para a articulação e o acompanhamento dos processos em sala de aula comum, espaços transversais às turmas dos estudantes, assessoria a colegas, equipe diretiva e demais profissionais da escola, com as famílias e outros profissionais que atuam nas redes de apoio dos estudantes.

Ao destacar o olhar ampliado sobre o Atendimento Educacional Especializado, como um espaço de articulação e de acompanhamento de processos, evoco as lentes teóricas do paradigma da complexidade como companhia. A complexidade aqui, de acordo com o pensamento de Vasconcellos (2018), não como sinônimo de dificuldade, mas como algo constituído a partir da constituição de uma rede. Busco, desse modo, articulação às lentes da complexidade para evocar a relação entre múltiplos elementos constituintes de um sistema. Nesse caso, parto do pressuposto de rede que se conecta ao AEE – uma rede que envolve o estudante público-alvo da educação especial, sua família, seus colegas, a escola, a rede de ensino e os atendimentos e os outros profissionais que se articulam.

Todavia, para discutir o Atendimento Educacional Especializado a partir da complexidade, torna-se necessário retomar alguns conceitos associados ao paradigma em questão. À vista disso, opto por refletir, de forma prioritária, a partir das ideias de Gregory Bateson e de Maria José Esteves Vasconcellos.

A concepção que se associa à complexidade está conectada à ideia de relações. De acordo com Vasconcellos (2018, p. 104), embora a complexidade não seja uma novidade, seu reconhecimento a partir do campo científico é recente. Para além disso, torna-se fundamental destacar que complexidade aqui não significa “dificuldade”, mas sim “rede”. A autora se remete à etimologia da palavra para ajudar na compreensão de que lugar está falando ao aludir ao conceito de complexidade, afirmando que esse “[...] tem origem no latim *complexus*, o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria.” (Vasconcellos, 2018, p. 110).

Ao abordar o AEE, tendo por enfoque tais lentes, opero com um conceito que se coloca para além de como o serviço é evocado nas normativas, ou seja, como um

modo de existir o AEE pensado e produzido em rede a partir das relações estabelecidas no e pelo AEE, entre a professora de educação especial e o estudante, entre e com escola, entre e com a família, entre e com os atendimentos externos.

Dessa forma, inscrevo-me na concepção de AEE oferecida por Baptista (2011) e retomo a compreensão de que o Atendimento Educacional Especializado necessita ultrapassar a ideia de um serviço que ocorre, de forma prioritária, individualmente e restrito ao espaço da sala de recursos. Compreendo como um dispositivo pedagógico articulado ao trabalho desenvolvido na sala de aula e que atravessa a proposta pedagógica escolar em uma perspectiva relacional. Silva, Silva e Wisch (2021), ao apresentarem seu contexto de trabalho em uma escola de ensino básico pública federal, indicam que essa perspectiva:

Compreende que o Atendimento Educacional Especializado não se restringe à sala de recursos multifuncionais. Dessa forma, organiza-se a partir de uma visão de Atendimento Educacional Especializado ampliada, apostando no caráter pedagógico desse espaço, compreendendo a potência da sala de aula regular e da articulação entre docentes na qualificação do atendimento. Nesse sentido, compreende, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado ocorre também nos espaços de assessoria a professores, nas parcerias docentes, nas iniciativas formativas que impliquem a instituição, nos atendimentos no contraturno, no acompanhamento em sala de aula regular, entre outros (Silva; Silva; Wisch, 2021, p. 220).

Sendo o atendimento educacional especializado um serviço pedagógico, é possível percebê-lo como espaço de produção contínua, em processo constante de constituição, o que envolve flexibilidade e uma contraposição aos processos de escolarização engessados. O conceito de *instabilidade*, de acordo com Vasconcellos (2018), associa-se à ideia de um mundo em “[...] constante processo de tornar-se” (Vasconcellos, 2018, p. 101).

Nesse sentido, compreendo que o Atendimento Educacional Especializado se articula ao conceito de instabilidade e se constitui a partir da rede que integra, em um processo de retroalimentação, contínua envolvendo todos os elementos do sistema. O movimento, dessa forma, é em espiral: quando um dos elementos do sistema recebe uma informação, altera-se e, consecutivamente, todos os outros passam por transformações, o que resulta em uma ressignificação de todo o sistema.

Outro conceito que auxilia na indicação de um modo de existir o AEE, a partir

das lentes teóricas do paradigma da complexidade, é o de *intersubjetividade*, o qual intimamente está interligado aos conceitos de instabilidade e complexidade. Esse conceito evoca a compreensão de que não existe uma única lente para observar o mundo, pois tudo que é observado, é observado por alguém (Maturana; Varela, 2001). Silva (2020) aponta que:

O pressuposto de intersubjetividade evoca a ideia da impossibilidade de uma percepção objetiva do mundo, ou seja, refere-se à ideia de que não existe uma verdade absoluta. Essa concepção articula-se com a de que tudo que é observado envolve quem observa. O observador sempre estará implicado naquilo que observa, e aquilo que ele descreve sempre se refere à sua percepção (Silva, 2020, p. 40).

Através desses parceiros e lentes teóricas, constituo um entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado o qual utilizo para me movimentar e atuar enquanto professor-pesquisador. É a partir dessa construção de um modo de atuação que identifico a ação pedagógica em educação especial realizada pelo AEE como complexa, sistêmica, complementar, não substitutiva ao ensino comum, articulada aos demais professores da escola e em aproximação aos pressupostos do ensino comum. Um dispositivo pedagógico que permite pensar e executar uma ação que articule o enfrentamento das barreiras às aprendizagens dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, estabelecendo múltiplas e plurais relações de atuação, que envolvem o acompanhamento direto aos processos dos estudantes em diferentes espaços da escola, assessoria as professoras de sala de aula, acompanhamento às famílias e estabelecimento de redes de apoio, dentro e fora da escola.

Acompanhado desse entendimento sobre o AEE, busco constituir um mapeamento sobre como a produção acadêmica tem se referido ao dirigir atenção à oferta, à organização do AEE em diferentes contextos de existência. Não tenho a intenção nem creio na possibilidade de propor um roteiro fechado acerca do serviço a ser analisado, todavia proponho um mapeamento possível no que concerne ao AEE a partir da análise dessas produções, buscando estranhamentos daquilo que conheço de antemão. Assumo a tarefa de produzir um distanciamento possível daquilo que me constitui, que me convoca a percorrer outros caminhos presentes no meu mapa, mas que ainda não encontrei no território em que me movimento. Nessa medida, ao evocar Bateson (1986, p. 36), quando afirma “o mapa não é o território”, proponho produzir

um olhar datado, mas “não a coisa em si”, tendo em vista que o delineamento será constituído a partir de lentes específicas, associadas à minha estrutura nesse momento.

Carrego questionamentos disparadores que me ajudam a produzir um certo mapa que me conduza a ouvir/sentir, das investigações acadêmicas, o que elas me sinalizam sobre o Atendimento Educacional Especializado: de que forma o Atendimento Educacional Especializado vem sendo configurado no cotidiano vivo e pulsante das escolas? Quais critérios são utilizados para identificar os estudantes que acessam o AEE? Quem são as docentes que atuam no AEE? Como o AEE tem se articulado nas escolas? Como o AEE vem sendo descrito nos trabalhos acadêmicos? Quais apontamentos têm sido abordados pela investigação quanto à oferta do AEE? Como a pesquisa acadêmica analisa os modos como o AEE vem sendo estruturado nas escolas e nos sistemas educativos? Essas são questões que me acompanham no momento de pousar da atenção na produção acadêmica que se ocupa de refletir sobre a configuração da oferta, da organização do Atendimento Educacional Especializado.

Defini, como *locus* de prospecção das pesquisas acadêmicas, inicialmente, no Ambiente Virtual Cartografias. O Ambiente Virtual Cartografias é um repositório virtual, elaborado no âmbito do macroprojeto: “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários” (Borges; Silva; Silva, 2016, p. 01), organizado por três pesquisadores de três universidades federais, ou melhor, UFRGS (no Rio Grande do Sul), UFSCar (em São Paulo) e UFES (no estado do Espírito Santo), que contam com um histórico de interlocuções e de contribuições entre si e para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Um ambiente de consulta restrita, no qual contamos com pesquisas de 2008 e 2018. Destaco o uso desse repositório, pois constitui espaço de pertencimento do Grupo de pesquisa ao qual me filio.

Posteriormente, busquei mais elementos no repositório virtual Scielo (Scientific Electronic Library Online), uma importante biblioteca digital que abriga produções publicadas em diversos periódicos com reconhecida relevância no meio acadêmico em diversos países, com destaque para o Brasil, onde agrega periódicos reconhecidos pela excelência e pelo rigor científico, sendo considerado o principal

repositório digital da América Latina (Tumelero, 2019). Importa destacar que é um repositório de livre acesso e está organizado em um modelo cooperativo de publicações digitais que surgiu como fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) e, a partir de 2002, passou a contar com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Dediquei-me a analisar os artigos hospedados nos referidos repositórios, publicados entre 2008 e 2022, com a intenção de analisar e de articular possibilidades de compreensão sobre como vem sendo referido o Atendimento Educacional Especializado a partir das investigações acadêmicas. Destaco a intenção de localizar esse período temporal a partir do ano de 2008 com o objetivo lançar o olhar sobre os desdobramentos da PNEEPEI. Outro destaque diz da não coincidência temporal prospectada nos repositórios, pois o Ambiente Virtual Cartografias não recebeu mais inserções após o ano de 2018.

O processo de prospecção dos trabalhos acadêmicos hospedados nos repositórios buscou trabalhos que se aproximavam do objetivo dessa investigação, isto é, mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS. Frente a isso, identifiquei aqueles estudos que se ocuparam de analisar a oferta, a organização em seus contextos investigativos.

A seguir, como organização deste capítulo, busco apresentar as produções prospectadas e analisar suas contribuições à produção do mapeamento aqui proposto. Primeiro, o Ambiente Virtual Cartografia; na sequência, o repositório Scielo, reconhecido por hospedar artigos publicados em periódicos qualificados no âmbito da pesquisa brasileira. Em seguida, tenciono apresentar a produção de um mapeamento e a análise sobre o que dizem as pesquisas sobre o AEE, no contexto brasileiro, nos anos entre 2008 e 2022.

#### 4.1 O AMBIENTE VIRTUAL CARTOGRAFIAS

O Ambiente Virtual Cartografias é uma plataforma virtual utilizada como

repositório das produções e das investigações acadêmicas desenvolvidas pelos pesquisadores de três grupos de pesquisa: **Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar** (NEPIE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); **Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar** (EEFPP), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e o **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial** (NEPEDE-EEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O repositório estruturou-se a partir de 2015 como um banco de dados disponibilizado no *Google Drive*, hospedado no provedor *Google*, no qual os pesquisadores envolvidos com os grupos de pesquisa pudessem, de forma colaborativa, contribuir e acessar os dados coletados pelas investigações, constituindo-se como um espaço colaborativo e formativo.

Como primeira aproximação das produções acadêmicas sobre o AEE, busquei, nesse repositório, utilizar os seguintes descritores: **Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos, Sala de Integração e Recursos e Sala de Recursos Multifuncionais**, observando a presença dos descritores em títulos, palavras-chave e resumos das produções. Identifiquei um total de 55 publicações dentre teses, dissertações, artigos e anais dos colóquios, conforme descrito no Quadro 1.

QUADRO 1 – Movimento dos trabalhos acadêmicos prospectados no Ambiente Virtual Cartografias

	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>TESES</b>	-	1	-	-	-	-	-	-
<b>DISSERTAÇÕES</b>		2	1	2	4	-	-	-
<b>ANAIS DOS COLÓQUIOS</b>	-	-	-	11	-	13	9	12

Fonte: O autor a partir de dados extraídos do Ambiente Virtual Cartografias, entre 2009 e 2017.

Nesse movimento de prospecção, conforme aponta o Quadro 1, identifiquei 55 trabalhos: 10 nas pastas identificadas pelas Universidades, sendo, desses, nove dissertações e uma tese, além de 45 trabalhos apresentados e publicados nos Anais dos quatro Colóquios: 11, no primeiro, de 2013; 13, em 2015; nove trabalhos apresentados em 2016; e 12, no último Colóquio, em 2017.

A presença significativa de trabalhos que apresentam estudos e análises sobre o AEE encontrados indica a centralidade que esse dispositivo tem assumido na investigação acadêmica no campo da educação especial. Também, igualmente permite distinguir a complexidade de relações que o AEE estabelece ao se assentar no cenário educacional brasileiro através da sua atuação nas escolas.

Como um segundo movimento de prospecção no Ambiente Virtual Cartografias, visei a identificar aqueles trabalhos que voltaram um olhar mais específico à análise da estruturação da *Oferta* do AEE, em diferentes contextos. Aqui, foi feita a leitura dos resumos daqueles trabalhos inicialmente levantados no primeiro movimento de prospecção.

O primeiro aspecto identificado na leitura desses documentos foi quanto à centralidade assumida pelo AEE nas ações pedagógicas identificadas como de escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Foi possível acompanhar, no Capítulo 3, que as normativas buscam assegurar o direito à educação para estudantes ditos público-alvo no ensino comum, rompendo com a lógica do atendimento em espaços especializados, que marcou a escolarização desses sujeitos ao longo da história da educação. Baptista (2011) sinaliza o investimento legal no atendimento educacional especializado como indicativo desse movimento, pois, para o autor, é a “[...] centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização” (p.65).

Nesse sentido, o trabalho de Nascimento, Borges e Breciane (2017) dedicou-se a analisar a forma como as políticas públicas que garantem o AEE se materializam no contexto das escolas dos municípios de Cariacica e Serra, no Espírito Santo. As pesquisadoras consideraram haver aproximações e diferenças quanto ao desenho

das políticas para garantir a escolarização dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial e salientam o reconhecimento do AEE como uma política que vem se destacando como possibilidade de acesso ao conhecimento escolar para esses estudantes.

O trabalho de Silva (2017) aponta para a centralidade do AEE e para a valorização do profissional especializado pelo plano normativo, todavia, a autora ressalta que “[...] o processo de escolarização a partir da perspectiva inclusiva não deve ser reduzido ao atendimento educacional especializado e às ações realizadas na sala de recursos” (Silva, 2017, p. 113). Aspecto que encontro, semelhantemente, no trabalho apresentado por Braga (2015), o qual, ao investigar os processos de planejamento e das práticas pedagógicas na operacionalização dos serviços de apoio de uma escola fundamental de Vitória/ES, apontou para a necessidade de uma releitura dos serviços de apoio, de modo a evitar que assumam sozinhos os processos de escolarização dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial na escola.

Em relação à estruturação da oferta do AEE, a investigação acadêmica prospectada indica a ampliação dessa oferta a partir da movimentação do ordenamento legal, tendo como marco a PNEEPEI, apontando a importância que esse documento ocupa. Como aponta a dissertação de Delevatti (2012), ao analisar as configurações do AEE na Rede Municipal de Ensino da cidade de Gravataí/RS, identificou a ampliação da oferta do AEE no ensino comum em período posterior à publicação do referido documento. Nesse mesmo sentido, o trabalho de Benicasa (2011) se ocupou em investigar a oferta do AEE na etapa da educação infantil, indicando que vem aumentando a estruturação e a oferta do AEE desde a Educação Infantil.

Outra indicação que encontro nos trabalhos prospectados no tocante à oferta se refere aos processos de avaliação e de identificação dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial para ingresso no AEE, com apontamentos da permeabilidade de aspectos ligados a diagnósticos clínicos nesses processos. A tese defendida por Bridi (2011) coloca ênfase nesse processo. A pesquisadora buscou conhecer como são produzidos os processos de identificação e de diagnóstico dos estudantes com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional

Especializado, da Rede Municipal de Ensino, no município de Santa Maria/RS. Sob tal viés, em seus apontamentos, destaca que a identificação desses estudantes tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem. Todavia, alerta para a identificação da deficiência intelectual como um critério ao ingresso do estudante no AEE e ao processo dessa identificação, tendendo a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico.

O processo de avaliação para identificar estudantes a fim de encaminhar ao Atendimento Educacional Especializado foi, também, uma das preocupações do trabalho apresentado por Vieira (2015). Em um estudo, que envolveu professoras da educação especial, de sala de aula comum, estudantes referidos como público-alvo da educação especial e a gestão de uma escola de ensino fundamental na cidade de Vitória/ES. O pesquisador identificou a necessidade de conjugar o tema da avaliação com a formação docente e à ampliação do sentido de avaliação para o conjunto da escola de modo a não centralizá-la somente nos estudantes, evocando-a para além dos diagnósticos clínicos. Isso, para o autor, evita criar empecilhos para pensar a ação do AEE como complementar e suplementar ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial.

Quanto à organização do AEE, os trabalhos prospectados indicam a necessidade de uma maior articulação com a sala de aula. Nesse sentido, emergem evidências voltadas à produção de práticas que aproximem o trabalho desenvolvido pelas docentes do AEE com as de sala de aula, aludindo àquelas diretrizes que orientam o AEE à necessária articulação com tal espaço (Brasil, 2009). Esse aspecto ocupa um número significativo das pesquisas prospectadas e coloca em foco a forma como o AEE tem organizado a sua forma de atuação na escola, buscando ampliá-la para além de um espaço físico definido, como o da SRM, por exemplo.

A dissertação de Nascimento (2013) focou sua análise, diretamente, na articulação entre Atendimento Educacional Especializada e a sala de aula comum através da problematização das políticas de Educação Especial e das práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES, evidenciando a presença de professoras de educação especial em bidocência, atuando em sala de aula comum em conjunto com a professora docente.

A atenção para a articulação entre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado com aquele realizado pelo conjunto da escola é também apontada na dissertação apresentada por Borges (2014). A partir da análise dos processos pedagógicos desenvolvidos pelos profissionais responsáveis pelo AEE como conhecimento complementar àqueles produzidos em sala de aula, a pesquisadora realizou a sua investigação em uma escola municipal da rede de ensino do município de Serra/ES. Apontou o trabalho pedagógico realizado pelo Atendimento Educacional Especializado como conhecimento complementar ao conhecimento produzido na sala de aula, salientando a importância de dialogar com a professora da sala de aula além da interação dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dos sujeitos matriculados no ensino comum, principalmente a partir da organização do trabalho colaborativo, com investimento de ambos os espaços da escola, ou melhor, AEE e sala de aula, em práticas pedagógicas diferenciadas (Borges, 2014).

O trabalho em parceria entre as docentes do Atendimento Educacional Especializado e as de sala de aula, da mesma forma, destacou-se nos trabalhos apresentados por Soares (2013) e Morschbacher, Pereira e Martins (2016). No primeiro, o autor analisa uma proposta de planejamento e de realização de atividades compartilhadas entre as professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado e o professor de Educação Física, em uma escola de ensino fundamental, na região metropolitana de Porto Alegre/RS, demonstrando que as ações desenvolvidas podem contribuir para “[...] complementar ou suplementar a formação e a participação dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (Soares, 2013, p. 11).

O trabalho de Silva e Braga (2013) apresentou resultados que se aproximam dos anteriores. Ao investigar as ações desenvolvidas por professoras de educação especial que atuam nas salas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) no trabalho com estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, na cidade de Serra/ES, o estudo traz resultados que indicam a necessidade de uma maior articulação das ações desenvolvidas no AEE com o currículo comum da escola, como possibilidade de evitar que a escolarização dos estudantes seja resumida às atividades propostas pelo AEE.

Esses trabalhos evidenciam a importância de uma maior articulação entre o trabalho desenvolvido no AEE e o de sala de aula, apontando um distanciamento do AEE em relação à escola. O trabalho de Vieira (2013) avançou nesse aspecto e dirigiu sua análise à articulação do currículo escolar com o Atendimento Educacional Especializado em relação ao processo de escolarização de estudantes com deficiência na etapa de Ensino Fundamental. O autor afirma a importância de repensar os currículos no intuito de contemplar as necessidades de aprendizagens apresentadas pelos estudantes com deficiência no processo escolar e, mais uma vez, ressalta a necessária articulação das ações pedagógicas entre o AEE e a sala de aula.

Também, em termos da organização do AEE, o trabalho de Breciane, Ribeiro e Venturini (2017) investigou uma SRM, na modalidade polo, para atendimento de estudantes referenciados com altas habilidades, no município de Cariacica/ES. Essa investigação apontou que o município em questão acompanha as orientações da legislação federal, oferecendo o AEE no contraturno da escolarização dos estudantes, da mesma forma que as professoras de educação especial organizam um trabalho pedagógico voltado para suplementar as necessidades apresentadas por esse público.

Em relação ao funcionamento do Atendimento Educacional, no contexto da sua atuação nas escolas, destaco o trabalho de Tezzari (2016), que apresentou um estudo desenvolvido ao analisar os processos de documentar o cotidiano de uma Sala de Integração e Recursos (SIR). Nesse trabalho evidencia-se que a prática de documentação permite distinguir e identificar pistas sobre o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e sobre os diferentes modos de atuação das professoras de educação especial nas Salas de Integração e Recursos e as redes de trabalho necessárias durante o processo de produção da inclusão escolar.

Nesse mesmo sentido, o trabalho de Bridi (2011) chama a atenção, pelos movimentos facilitadores dos processos inclusivos. É a partir do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, de avaliação diagnóstica e de intervenções, que possibilitam ao AEE assumir a complementaridade do processo de aprendizagem escolar desses estudantes, mesmo sendo possível identificar concepções ligadas a aspectos da área médica na organização dos pareceres de ingresso ao AEE.

Os trabalhos prospectados indicam que o AEE assumiu a centralidade das ações da educação de estudantes considerados como público-alvo da educação especial a partir do aporte da legislação, fazendo com que ocorra o aumento da oferta do AEE nos contextos investigados. Apontam, igualmente, que essa ampliação da oferta ainda não alcançou a necessária articulação do AEE com o trabalho de sala de aula, o que leva a inferir que o AEE, naqueles contextos, tem se ocupado com o acompanhamento do estudante em detrimento dos momentos de encontros com as professoras de sala de aula, o que não se pode saber, a partir dos trabalhos prospectados, se essa é uma escolha das professoras de educação especial responsáveis pelo AEE ou se ocorre por falta de organização de espaço para esses encontros por parte da gestão das escolas.

Um outro aspecto levantado pelos trabalhos acadêmicos prospectados foi das possibilidades desenvolvidas nos contextos investigados, que podem facilitar o trabalho desenvolvido no AEE, como a articulação curricular (Vieira, 2013), a documentação produzida no AEE (Tezzari, 2016) e a identificação de estratégias pedagógicas no processo de avaliação de ingresso dos estudantes (Bridi, 2011). Tais estratégias apontam para aquilo que se apresenta como processo de invenção de possibilidades de existência do AEE nos diferentes contextos.

## 4.2 REPOSITÓRIO SCIELO (Scientific Electronic Library Online)

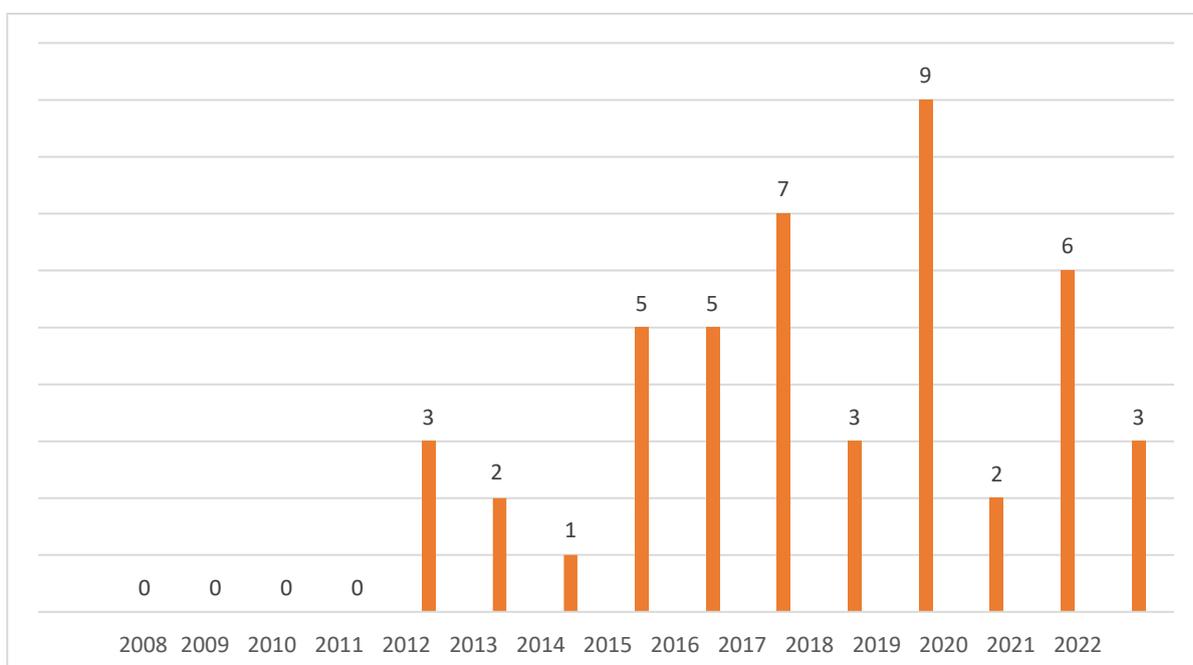
Como forma de ampliar o olhar para como as investigações acadêmicas se referem ao Atendimento Educacional Especializado, em termos da sua oferta, organização, procurei, no repositório Scielo, publicações que se ocuparam de analisar o AEE nesses aspectos. A intenção, nesse ínterim, é alargar as possibilidades para compor o mapeamento desse território investigativo e tecer sentidos naquilo que produz delineamento à compreensão desse espaço pedagógico.

Nesse repositório, prospectei a produção acadêmica de artigos, inicialmente, a partir dos descritores: **Atendimento Educacional Especializado**, **Sala de Recursos**, **Sala de Integração e Recursos** e **Sala de Recursos Multifuncionais**, escritos em língua portuguesa e publicados em periódicos brasileiros, no período entre

2008 e 2022. A ampliação do período temporal se deu pela necessidade de buscar, também, artigos que apresentassem discussões mais atuais sobre os aspectos analisados, não somente ampliando o escopo de publicações em relação a um repositório específico, como o Ambiente Virtual Cartografias, todavia, ampliando em termos de abrangência e de investigações atualizadas.

Nessa prospecção inicial, localizei 49 artigos que respondiam aos filtros de pesquisa solicitados. Abaixo, apresento o Gráfico 4 com a distribuição dos artigos prospectados por ano de publicação.

GRÁFICO 4 – Total de artigos sobre Atendimento Educacional Especializado publicados no Scielo, entre 2008 e 2022



Fonte: Repositório Scielo, entre 2008 e 2022.

Ao analisar o Gráfico 4, é possível perceber a incidência, ao longo dos anos, de trabalhos voltados a essa temática, mais uma vez levando a crer na centralidade que o AEE assumiu no cenário da educação brasileira, refletido, por sua vez, na preocupação que a investigação acadêmica demonstra através da incidência de publicações. Outro aspecto que emerge ao se aproximar dos artigos indica a amplitude de assuntos que transcendem o AEE, ou melhor, artigos que se ocupam da relação do AEE com o currículo escolar em relação ao ensino superior, na relação com disciplinas curriculares específicas, como Educação Física e Artes, o uso de

jogos eletrônicos e materiais de comunicação acessível quanto à atuação das docentes do AEE, análise das políticas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior.

Esse aspecto pode ser relacionado à amplitude de relações que o AEE tem estabelecido no âmbito da educação brasileira. Assume, assim, uma complexidade no seu modo de atuar que perpassa, de forma rizomática, a organização do ensino brasileiro no que se refere à escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial.

O segundo momento de prospecção dos trabalhos acadêmicos que se ocuparam de investigar o AEE se constituiu em buscar aproximação entre os artigos às perguntas e aos objetivos de pesquisa. Refinei, então, o processo de prospecção a fim de identificar, nos títulos dos artigos, na leitura dos resumos e das palavras-chave, considerações que apontassem para análises sobre o estabelecido como fios que tecem possibilidade de conferir estruturação da Oferta do AEE em contextos locais de atuação, como escolas ou redes de ensino.

A partir desse refinamento no processo de prospecção, apresento como destaque 18 artigos com os quais foi possível estabelecer diálogos na tessitura de um mapeamento sobre como o AEE vem sendo descrito nas investigações entre os anos de 2012 e de 2022. Desses, sete artigos se referem à oferta, e 11 tratam de questões envolvendo a organização do AEE, sendo que, em relação à sustentação teórica, não foi encontrado nenhum artigo que abordasse especificamente tal questão. Todavia, somente como forma de organizar as análises, apresento os artigos prospectados, procurando aproximar elementos que indiquem a Oferta, a Organização e a Sustentação Teórica do AEE, pois entendo que esses elementos, muitas vezes, se misturam nas análises apresentadas, em inter-relações que demonstram e distinguem diferentes modos de atuar do AEE, nos diferentes contextos abordados.

São, portanto, elementos que emergem das ações em mim produzidas a partir da leitura de cada um deles. Sob esse prisma, a minha ação como observador/analista dos artigos se articula à produção dos elementos que busco constituir como dados daquilo que as pesquisas prospectadas junto ao Scielo dizem sobre a oferta, a organização e a sustentação teórica do AEE para constituir um certo mapeamento

sobre o AEE, nas quatro esferas administrativas do ensino, na cidade de Porto Alegre/RS.

Mais uma vez, um aspecto que chama a atenção na análise do conjunto dos artigos prospectados e que se aproximam daqueles prospectados junto ao repositório anterior indica a centralidade assumida pelo AEE no contexto da educação de estudantes considerados como público-alvo da educação especial brasileira. A investigação de Salvini, Pontes e Rodrigues (2019) oferece um apontamento importante sobre o impacto dessa centralidade na escolarização dos estudantes.

Ao realizarem uma análise estatística comparativa, a partir dos dados do INEP do ano de 2016, entre 13 estudantes com defasagem idade-ano escolar, com e sem "necessidades educativas especiais", os autores concluíram que, embora a defasagem seja maior entre estudantes considerados como público- alvo da educação especial, a frequência do estudante no AEE impactou na diminuição dessa defasagem. Esse apontamento leva a inferir que, com o aumento no número de matrículas de estudantes considerados como público- alvo da educação especial em escolas comuns, verificada pelos dados oficiais, principalmente, a partir de 2008, o AEE, como dispositivo de apoio, tem assumido um papel central nos processos de ensino-aprendizagem desse público, interferindo diretamente na diminuição da histórica defasagem idade- ano escolar do grupo em questão e no processo de construção de uma educação inclusiva no contexto brasileiro.

No entanto, essa centralidade tem impactado no aumento da demanda por matrículas no AEE. No artigo de Santos, Matos, Sadim, Silva e Fianca (2017), essa discussão vem à tona. Em uma investigação, cujo objetivo era compreender a implementação do AEE no município de Manaus/AM, os autores, a partir dos dados referentes às ofertas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), evidenciaram que o número de Salas não tem sido suficiente para atender a demanda de estudantes considerados como público-alvo da educação especial matriculados nas escolas de ensino comum daquele município. A mesma evidência é encontrada no artigo Pasian, Mendes e Cia (2017), no qual são apresentadas considerações de uma análise em larga escala que teve como objetivo conhecer a opinião dos professores de SRM sobre a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nele, as autoras apontam para uma distribuição desigual da oferta de SRM no Brasil, com

grandes defasagens, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do país.

Tais pesquisas oferecem, ao menos, duas questões para discussão. A primeira aponta que, embora possa ser identificado um aumento no número de matrículas no AEE, ainda, há uma diferença significativa entre o número de estudantes público-alvo matriculados em escolas de ensino comum e a quantidade de oferta do AEE para apoio da escolarização deles. A outra questão aponta para a histórica desigualdade social entre as diferentes regiões brasileiras, que refletem na estruturação dos sistemas educacionais e que afetam mais significativamente as regiões menos urbanizadas. Ambas denotam um vácuo no investimento das políticas públicas, nesse caso, especificamente, na organização de estruturas que favoreçam os processos de escolarização dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, vivenciados nos últimos anos, principalmente, após o golpe institucional de 2016, que desarticulou diversos programas governamentais voltados ao financiamento e à implementação das SRM em escolas brasileiras.

Outro apontamento que chama a atenção, no contexto estudado por Santos, Matos, Sadim, Silva e Fainca (2017) fala da oferta de duas modalidades de organização do trabalho denominadas como AEE, isto é, uma chamada de Sala de Recursos, a qual é mantida com recursos do poder municipal e que se ocupa de confeccionar materiais didáticos de apoio; e outra, identificada como SRM, montada através de subsídios do governo federal disponibilizados pelo Programa Direito à Diversidade: Escola Acessível. Tais modalidades são diferenciadas pelo tipo de material didático que cada uma delas dispõe. Esse apontamento explicita uma possível confusão quanto ao caráter que o AEE assume enquanto proposta de intervenção em um mesmo contexto, o que pode dificultar a compreensão das atribuições desse dispositivo tanto para quem nele atua quanto para os demais docentes da escola.

Ao ampliar o olhar, busco elementos na investigação de Oliveira e Mancini (2016). Os autores realizaram um estudo de caso em uma escola pública de ensino fundamental, de uma cidade do interior paulista, com o objetivo de pontuar os motivos para o encaminhamento dos estudantes para a SRM. As análises apresentadas indicam que o encaminhamento ao atendimento era realizado pela professora da classe comum, quando não há laudo clínico, pela solicitação dos pais ou na presença

de um laudo clínico que apontasse para alguma deficiência. No tocante aos motivos para tais encaminhamentos, em sua maioria, esses estavam ligados a questões sobre o rendimento escolar dos estudantes.

Motivações próximas às encontradas no artigo de Anache e Resende (2016), porquanto apresentaram uma investigação colaborativa que intentou caracterizar as propostas de avaliação aludidas por professores que atuam nas SRM de um município do Mato Grosso do Sul. Revelam as pesquisadoras que os critérios identificados nos motivos adotados pelas docentes de sala de aula para encaminharem estudantes para avaliação de ingresso nas SRM estão ligados à repetência, a atrasos no desenvolvimento da fala e a dificuldades no processo de alfabetização. A necessidade do laudo clínico para ingresso no AEE, também, foi identificada pelas investigadoras.

O artigo de Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021) apresenta um estudo que teve como objetivo caracterizar a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), visando ao atendimento dos educandos com autismo na rede municipal de Manaus/AM. O estudo indica que o encaminhamento do estudante ao atendimento das SRM's ocorre de forma automática, quando a família sinaliza à escola que esse é público-alvo da educação especial ao matriculá-lo. Quando não há essa sinalização, depende da observação do professor da classe comum. Todavia, salienta que, mesmo com a indicação da professora de sala de aula, há um protocolo pré-determinado que prevê a necessidade de um laudo médico indicativo quanto à necessidade de matrícula no AEE.

A presença da solicitação do laudo clínico para ingresso do estudante no AEE, de forma semelhante, está presente nas investigações de Araújo e Lima (2018), ao pesquisarem sobre os critérios para a garantia do AEE, na rede municipal de Fortaleza/CE e nas teses de Rosa (2022), cujo objetivo era conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS, e na de Silva (2022), que analisou o AEE em uma rede municipal do interior do estado de São Paulo.

A discussão em relação à necessidade ou não de laudos clínicos para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado nos estudos evidenciam um

ruído, uma distensão entre as concepções de inclusão escolar assentadas nos processos pedagógicos de identificação das barreiras ao acesso ao processo de aprendizagem pelos estudantes, apontados inclusive pelas diretrizes orientadoras e o vivenciado nos contextos estudados. Isso indica uma discussão ainda em aberto nos encaminhamentos das produções acadêmicas que se ocupam de analisar o AEE, apontando para a necessidade de uma análise mais próxima desse processo nos contextos de existência do AEE.

No capítulo anterior, foram identificadas políticas públicas alocadas na educação brasileira a partir, principalmente, da PNEEPEI (2008) para a implementação do AEE de forma complementar à escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Esse aspecto atenta às condições pelas quais o AEE vem sendo estruturado a partir da descrição das investigações, pois podem produzir a emergência de análises quanto às possibilidades e aos modos de organização que caracterizam as formas de atuação do AEE na escola.

Nesse sentido a investigação de Calheiros e Fumes (2014), ao analisarem o processo de implantação da política do AEE na rede municipal de ensino de Maceió/AL, identificou os esforços da administração de ensino em oferecer o Atendimento Educacional Especializado, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais, na própria rede de escolas, sem convênio com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, através de programas financiados pelo Ministério da Educação. Todavia, as autoras alertam para algumas questões importantes como a falta de condições estruturais arquitetônicas dos espaços escolares da rede municipal de ensino e a insuficiência de profissionais habilitados ao exercício docente no AEE, o que, para elas, tem interferido na organização e no funcionamento das SRM.

Importa sinalizar aspectos corroborados por Pletsch (2015), que, ao discutir sobre a implementação das políticas de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, também identificou a precariedade estrutural necessária à implementação das SRM nas escolas dessas redes de ensino. A mesma constatação é encontrada por Silva (2022), o qual, em sua tese, destaca a falta de estrutura física e material quando se refere à organização do AEE para escolas do campo em uma

rede municipal de ensino localizada no interior do Estado de São Paulo. Este último estudo apontou que as escolas do campo não têm estrutura física, faltam materiais pedagógicos para uso do AEE e, muitas vezes, as docentes se deslocam do centro urbano para atuar de forma itinerante em tais localidades.

Esses dados podem ser considerados na análise da organização do AEE nos contextos analisados em relação ao pertencimento e ao reconhecimento desse dispositivo no conjunto geral da escola ou dos sistemas que administram o ensino. Houve o financiamento para a aquisição de mobiliário, de equipamentos e de materiais pedagógicos para a implementação do AEE nas escolas através de programas federais nos primeiros momentos dos anos 2000. Ademais, deu-se a alocação de recursos, por meio do FUNDEB, via matrícula dupla do estudante público-alvo da educação especial (Brasil, 2010), cabendo aos sistemas educacionais, em contrapartida, a disponibilização de espaços físicos para as SRM e a contratação de profissionais habilitados para o seu funcionamento.

Haja vista a perspectiva em questão, ao se deparar com a realidade descrita pelas investigações, surgem questionamentos: como cada contexto tem se preocupado com a organização da oferta do AEE em suas escolas? Como tem disponibilizado os recursos físicos e materiais para a atuação do AEE? Há uma relação entre a disponibilidade e o provimento de recursos físicos e humanos e a atuação do AEE? Tais questões fomentam a encontrar pontos de conexões no âmbito das escolas das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS a partir da produção de dados ao longo da investigação.

Outro aspecto que trago como destaque, do já abordado artigo de Calheiros e Fumes (2014), volta-se à organização dos chamados atendimentos diretos aos estudantes. Relatam, as autoras, que as SRM atendem a estudantes da própria escola e de escolas próximas da região, obedecendo a um cronograma prévio de atendimentos, duas vezes por semana, em dias alternados, com duração de duas horas. Cada encontro é composto por um grupo de, no máximo, cinco estudantes, porém, há, igualmente, uma flexibilização prevista no cronograma voltada ao atendimento individualizado ou a grupos menores conforme necessidade e potencialidade de cada estudante. Os atendimentos ocorrem em turno contrário ao que o estudante está matriculado e frequentando a classe comum, computando uma

carga horária, em cada SRM, de 20 horas/aulas semanais, sendo 16 horas/aula para efetivo trabalho pedagógico e 4 (quatro) horas-atividade do professor em concordância com a legislação vigente.

Esse modo de operar no AEE contradiz os resultados apresentados pelos apontados no artigo de Figueiredo e Silva (2022), que, através da análise de observações e do grupo de discussão coletiva, tratou de elementos da Psicodinâmica do Trabalho para compreender a relação entre o que está prescrito na legislação brasileira, que orienta as SRM, e a realidade do trabalho em uma rede municipal de ensino de uma cidade do Nordeste brasileiro. Os resultados apresentados indicam esforço das docentes das SRM para contornarem a defasagem entre o prescrito nas legislações e a realidade do trabalho no AEE.

Dentre os aspectos levantados pelas investigadoras, destaco a organização do atendimento no mesmo turno de aula dos estudantes. Consoante as autoras, o professor das SRM organiza o cronograma de atendimentos de acordo com as características dos estudantes, muitas vezes, extrapolando a carga horária de trabalho, os atendimentos, que, em média, têm duração entre 30 minutos a uma hora e meia, ocorridos em locais inadequados, com grande interferência externa, ficando dividido com outros espaços da escola e com recursos mobiliários e de materiais pedagógicos aquém do necessário. Outra ponderação destacada foi a conclusão das autoras que apontaram à gestão do trabalho desenvolvido no AEE, ocorrendo de forma particularizada por cada professora, de cada SRM analisada, sem orientações mais diretas da gestão da escola ou da mantenedora educacional.

Essa conclusão se aproxima dos resultados apresentados no artigo de Fantacini e Dias (2015), que apresentou um estudo no qual as pesquisadoras propuseram conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade do interior paulista, além de conhecer a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para esses estudantes nas escolas comuns. Partindo dos dados produzidos, concluíram que a rede de ensino investigada segue as orientações da PNEEPEI no que se refere à organização e ao funcionamento, no entanto ajustando um modo próprio de atuação frente às necessidades e às especificidades apresentadas pelo cenário educacional

local.

Pasian, Mendes e Cia (2017), que realizaram tal estudo em larga escala, também, objetivaram conhecer e analisar, em âmbito nacional, o funcionamento e a organização das SRM. Os resultados dos questionários on-line aplicados a 1.202 professoras de educação especial que atuam em AEE's, de 150 municípios, em 20 estados brasileiros, apontaram para dificuldades no atendimento em horário contrário ao da sala de aula comum e para necessidade de outros profissionais de apoio. Verificaram que os atendimentos são, em sua maioria, individuais, com duração de, em média, uma hora e que a decisão quanto à frequência no atendimento fica a critério das docentes do AEE.

Outro aspecto que chama a atenção na análise das produções acadêmicas é o caráter assumido pelo AEE como um dispositivo pedagógico organizado institucionalmente para oferecer apoio às escolas nos processos de inclusão escolar. Ressalta-se também a articulação entre as docentes do AEE e de sala de aula como um mecanismo importante na produção desse apoio.

A articulação entre a docente do AEE e as docentes de sala de aula foi um ponto recorrente nos apontamentos das investigações escolar (Rosa, 2022; Silva, 2022; Pagnez e Prieto, 2016; Calheiros; Fumes, 2014; Pletsch, 2015) como facilitador da aproximação da educação especial com o ensino comum na produção de estratégias que possibilitem o enfrentamento às barreiras à aprendizagem enfrentadas por estudantes considerados como público-alvo da educação especial. O artigo de Santiago e Santos (2015) destaca a centralidade do planejamento pedagógico visto como um processo que requer a participação das docentes na investigação, na reflexão e na transformação da realidade escolar.

Encontro nesse aspecto uma preocupação recorrente nas investigações que se ocupam de analisar a atuação do AEE no ambiente. O artigo de Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021) salienta que os encontros entre professores do AEE e da sala de aula são raros e informais na rede de ensino estudada. Enquanto, Calheiros e Fumes (2014), no que se refere à parceria entre as docentes do AEE e as da sala de aula, constatam não haver uma interlocução de forma planejada, ocorrendo de modo informal, dificultando ainda mais quando se refere a docentes de outras escolas.

Quanto à natureza da atuação no AEE, Seabra e Lacerda (2018) apontam para diferentes ações desenvolvidas pelas professoras de educação especial ao atuarem no desenvolvimento e na aplicação de recursos pedagógicos junto a estudantes das SRM. No entanto, a investigação sobre as compreensões das equipes diretivas escolares de uma cidade de Santa Catarina no que tange ao serviço desenvolvido pelo AEE, apresentada por Oliveira e Cordeiro (2018), aponta para uma compreensão do AEE como uma atuação individualizada, setorizada e com baixa relação às demais professoras das escolas, nas quais as equipes diretivas atuam.

A análise dos trabalhos acadêmicos prospectados junto aos dois repositórios possibilitou pontilhar traços de um mapeamento possível sobre como as produções acadêmicas têm referenciado o AEE quanto à sua estruturação da oferta. É possível identificar que, desde a sua implementação no contexto brasileiro, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, o Atendimento Educacional Especializado assumiu a centralidade das ações na escolarização de sujeitos referidos com educação especial. Essa centralidade é apontada por Baptista (2011) ao mostrar que, entre os anos de 2005 e 2010, houve um grande investimento nas salas de recursos como um espaço prioritário na oferta do AEE, e por Manzini e Oliveira (2016), que identificam um investimento no modelo de AEE, centrado nas Salas de Recursos Multifuncionais a partir de 2007.

Vieira, Jesus, Mariano e Lacerda (2019), ao analisarem as implicações da PNEEPEI no estado do Espírito Santo, identificaram o impacto dessa normativa nas políticas públicas de Educação Especial daquele estado, levando as redes de ensino a organizarem propostas de formação continuada e diferentes disposições a fim de oferecerem o AEE. O mesmo impacto foi identificado por Delevati, Meirelles, Baptista e Freitas (2018) ao investigarem a política de inclusão escolar na cidade de Santa Maria/RS através da análise dos dados de matrículas, documentos normativos, produções acadêmicas e entrevistas com o gestor da educação especial do município e uma professora de educação especial que atua no AEE. Os autores observaram que movimentos feitos por essa rede, no período de 2007 a 2015, instituíram serviços de apoio que favoreceram a ampliação do acesso e de permanência dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial em classes comuns.

Essa centralidade pode estar associada ao movimento do crescente aumento

das matrículas de estudantes considerados público-alvo da educação especial em escolas de ensino comum, no mesmo período. Da mesma forma, aponta para a análise de elementos de uma não linearidade de causa e de efeito entre o que está prescrito nas diretrizes normativas do AEE e o que acontece nas escolas. Identifico esse aspecto enquanto um apontamento para uma instabilidade que leva à produção tantos diferentes modos de organizar a atuação do AEE de forma a responder às características que se apresentam como desafiadores e perturbadoras da sua atuação na escola, contextualizando- os através das relações em articulação estabelecidas com os estudantes, escolas e familiares.

Foi possível observar nos artigos que os modos de organização do AEE têm sido produzidos de acordo com as demandas e as possibilidades de cada contexto. Embora identifiquem diferenciações, os trabalhos acadêmicos apontam ao planejamento e à organização das ações do AEE produzidas pelas professoras de educação especial durante o seu processo de atuar no AEE, desde a quantidade de atendimentos oferecidos semanalmente nas SRM como as formas de separar em grupos ou, individualmente, os estudantes, além do tempo e do número de estudantes em cada grupo. Todavia, as investigações prospectadas, apresentam um cenário de preocupação quanto aos pressupostos das diretrizes que orientam o AEE e chamam a atenção para algumas questões: os atendimentos propostos no mesmo turno de aula dos estudantes contrariam o caráter complementar do AEE, havendo dificuldade em articular ações e estratégias pedagógicas com as demais professoras da escola. As investigações demonstraram que, nos cenários estudados, a articulação entre a docente do AEE e da sala de aula ocorre de forma informal (Rosa, 2022; Silva, 2022, Alcântara; Givigi; Dourado; Silva; Ralin, 2016; Pagnez; Prieto, 2016).

Cabe salientar ser possível perceber, nas investigações, um apontamento para a necessidade de articulação entre as docentes do AEE e as demais professoras da escola no cotidiano escolar em ações que envolvam o planejamento das práticas docentes e as discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Esse movimento permite o diálogo entre o ensino especializado e o ensino comum no sentido de garantir a complementaridade do processo educativo assumida pelo AEE, suscitando a articulação com o currículo escolar.

Nesse sentido, Hass e Baptista (2019), ao discutirem a democratização da

escola a partir da defesa do direito à escolarização dos estudantes considerados público-alvo da educação especial, apontam para a possibilidade da relação entre a educação geral e a especializada, a partir do AEE, de reinventar o currículo e de mobilizar a escola para movimentos mais amplos e potentes. Enquanto Rosa (2022) propõe que o caráter complementar ou suplementar inferido ao AEE, como modo de garantir a acessibilidade dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial a níveis mais elevados de escolarização, precisa ser considerado para além do atendimento em sala de recursos, abrindo espaço à articulação com as professoras do ensino comum.

Em relação à oferta do AEE, os trabalhos acadêmicos prospectados indicam que a centralidade assumida como dispositivo de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial tem acarretado o aumento da demanda de matrículas daqueles considerados como público-alvo da educação especial nas redes de ensino regulares. De acordo com os dados educacionais oficiais, o número de matrículas no AEE tem crescido de forma geral no país (INEP, 2022), entretanto, foi possível identificar nos artigos selecionados que esse crescimento ainda não tem sido suficiente para acompanhar o número de matrículas de estudantes reconhecidos como público-alvo da educação especial em escolas de ensino comum.

Não obstante, em relação à oferta, destaco as análises sobre o acesso ao AEE através dos modos de encaminhamentos dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial e, principalmente, quanto à discussão envolvendo a presença de laudos clínicos na garantia ou acesso a esse serviço. Tal aspecto não diz somente de procedimentos descritos pelas orientações normativas, entretanto aponta uma discussão que envolve a concepção constante nos processos desenvolvidos pelos AEE em cada contexto. Isso traz à tona uma contenda paradigmática entre o reconhecimento do papel pedagógico, de apoio complementar ao enfrentamento às barreiras à aprendizagem dos estudantes considerados público-alvo da educação especial em uma perspectiva social da deficiência, baseada na relação estabelecida entre o sujeito e o meio em que vive, em detrimento de condicionantes que apontem para normas e padrões de comportamentos e modo de ser e de estar no mundo ditados por uma racionalidade médica.

Ao realizar um mapeamento do que dizem as produções acadêmicas que se

envolveram em analisar o Atendimento Educacional Especializado, nos contextos de atuação, foi possível mapear e analisar a produção de sentidos que apontam indícios para compreender as relações produzidas no AEE à luz do seu vivenciar no cotidiano das escolas. Diferentes formas e possibilidades de atuação indicam a amplitude de ações ali desenvolvidas e demonstram a necessidade de voltar a atenção para a potência dos diferentes arranjos desse dispositivo pedagógico no cotidiano escolar nos diferentes contextos.

Voltar a atenção investigativa ao Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino, na cidade de Porto Alegre, acompanhado do mapa aqui produzido, subsidiou a tessitura de um pousar atento nas relações que emergiram ao vivenciar os encontros com as professoras de educação especial que ali atuam. Produziu a emergência daquilo intrínseco de cada esfera/espço pedagógico, que é inventado como modo de fazer de cada um, que oferece circularidades-movimentos-acoplamentos, que vai se modificando- produzindo outras tantas formas, outros tantos modos de existir o AEE, na cidade de POA/ RS. Como mostra Baptista, “[...] além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função das características de cada contexto” (2011, p.71).

## **5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM PORTO ALEGRE: UM PANORAMA A PARTIR DOS DADOS OFICIAIS<sup>18</sup>**

Os dados oficiais produzidos pelos órgãos de pesquisa e de estatística educacionais oferecem uma certa leitura sobre determinado contexto. São eles que indicam as movimentações registradas pelas escolas de modo a quantificá-las e a fornecerem elementos à aplicação dos recursos e à análise das políticas públicas desenvolvidas na educação. No Brasil, a instituição pública responsável pela produção, análise e divulgação desses dados é o Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Uma das suas atribuições é a de organizar e de divulgar anualmente o censo escolar em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais de todo o país.

O censo escolar tem caráter declaratório e é preenchido diretamente pelas escolas públicas e privadas das diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional em todo território nacional. O instrumento de coleta dados referentes à organização da escola, aos estudantes, aos docentes e aos gestores de cada instituição escolar ocorre em duas etapas: a primeira, chamada “Matrícula Inicial”, no início do ano letivo, coleta informações sobre a escola, docentes que atuam em sala de aula, gestores, turmas e estudantes; na segunda etapa, denominada como “Situação do Aluno”, são coletadas informações sobre os movimentos e os rendimentos escolares dos estudantes ao final do ano letivo (Brasil, 2021). A partir da análise dos dados produzidos pelo Censo Escolar, é possível acompanhar a evolução em termos estatísticos das matrículas e da oferta de escolarização oferecida nas escolas brasileiras.

---

<sup>18</sup> Partes deste Capítulo foram utilizados na escrita de dois artigos: “O Atendimento Educacional Especializado em Porto Alegre: Análise da Oferta entre 2009 e 2020”, em coautoria com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cláudia Rodrigues de Freitas e com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mayara Costa da Silva, na Revista Reflexão e Ação, no prelo. E no artigo: “O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um olhar a partir da evolução das matrículas entre 2009 e 2020”, publicado em: GONÇALVES, A. L. F. ; FREITAS, C.R. ; SILVA, M. C. . O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um Olhar a partir da evolução das matrículas entre 2009 e 2020. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES, v. 58, p. 1-15, 2023.

Neste capítulo, proponho buscar nos dados educacionais oficiais produzidos pelo INEP/MEC, indícios sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido aos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, matriculados no ensino fundamental em escolas comuns das esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, no município de Porto Alegre/RS. Como forma de situar o contexto a partir de onde esses dados educacionais são produzidos, parto das informações iniciais sobre o município de Porto Alegre/RS e de sua organização em termos da escolarização oferecida na etapa de ensino fundamental em escolas das quatro esferas administrativas.

Porto Alegre é a capital do Rio Grande do Sul, o estado mais meridional do Brasil. Fundada em 1772, atualmente, conta com uma população estimada, no ano de 2022, em 1.332.845 pessoas, sendo a cidade mais populosa do estado e a 11º do país. Em termos de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), é considerada a 18º no país, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), ocupando lugar de destaque entre as capitais dos estados da Região Sul do país.

Com a economia baseada na prestação de serviços no comércio e no sistema financeiro, apresentou, em 2017, o maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande Do Sul, 2019). Todavia, quando olhamos para o PIB *per capita*, cai para 96º lugar do estado, com um valor de R\$ 54.647,38 *per capita* devido ao alto índice populacional e a grande densidade demográfica, em torno de 2.690,50 habitantes/km<sup>2</sup>, segundo o Censo Demográfico de 2022.

Em relação à escolarização, a cidade de Porto Alegre/RS atende 96,6% da demanda de vagas para o ensino fundamental, segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010. O município conta com uma estrutura que totaliza 369 escolas que oferecem a escolarização no ensino fundamental. No ano de 2021, o número total de matrículas nessa etapa de ensino em Porto Alegre/RS foi de 146.489 estudantes. Em números de docentes que atuam no ensino fundamental, soma, no mesmo ano, 7.353 professoras e professores, segundo dados do INEP/MEC, como demonstra o Quadro 2.

QUADRO 2 – Número de docentes no ensino fundamental por esfera administrativa na cidade de Porto Alegre/RS

<b>ESFERA ADMINISTRATIVA</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>	<b>PRIVADA</b>	<b>TOTAL</b>
<b>DOCENTES</b>	108	3.325	1.704	2.671	7.353

Fonte: O autor a partir de dados prospectados na Sinopse Estatística da Educação Básica, do INEP/MEC, 2022.

É perceptível, ao visualizar o Quadro 2, uma concentração maior de docentes na esfera administrativa estadual. Esse dado coincide com a maior incidência de escolas que oferecem o ensino fundamental na cidade de Porto Alegre/RS, nessa mesma esfera administrativa, conforme poderá ser visto mais adiante.

No âmbito da ação educativa voltada a estudantes referidos como público- alvo da educação especial, veremos mais adiante que dos dados oficiais apontam que, do total de 146.489 matrículas vinculadas ao ensino fundamental na cidade de Porto Alegre/RS, 10.314 são ocupadas por esses estudantes (INEP, 2023). Os mesmos dados apontam outros aspectos da escolarização organizada aos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas das esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, como o Atendimento Educacional Especializado nelas oferecido e a presença de 17 escolas exclusivas de educação especial: quatro na esfera administrativa estadual, seis na esfera administrativa municipal e sete na esfera administrativa privada.

Na intenção de realizar um levantamento dos dados oficiais referentes ao Atendimento Educacional Especializado organizado no ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino da cidade em questão, tomei como campo de análise os dados estatísticos educacionais produzidos no Censo Escolar e publicados pelo INEP/MEC, entre os anos de 2009 e 2020, através dos *Microdados da Educação* e utilizei como ferramenta de leitura dos dados o software SSPS. Optei por iniciar a análise no ano de 2009, primeiro ano pós promulgação da PNEEPEI e ano no qual os dados sobre o AEE estão mais organizados, visto que nos anteriores não havia no Censo Escolar a variável de registro das turmas dedicadas ao AEE.

Sobre isso levanto a hipótese de que, possivelmente, as turmas já existentes antes dessa data eram registradas como “Atividades Complementares”, na variável “Outras”, dificultando o levantamento mais preciso dos dados das matrículas no AEE. Outro aspecto encontrado na investigação foi a atualização dos dados fornecidos pelo INEP a partir de março de 2023, pois os dados foram atualizados com nova formatação, dificultando a análise de dados das matrículas e dos docentes, por exemplo, prejudicando, no caso dessa investigação, em especial, os dados de 2021 e 2022, sobre os quais não havia arquivos anteriores salvos a recuperar no banco de dados do autor.

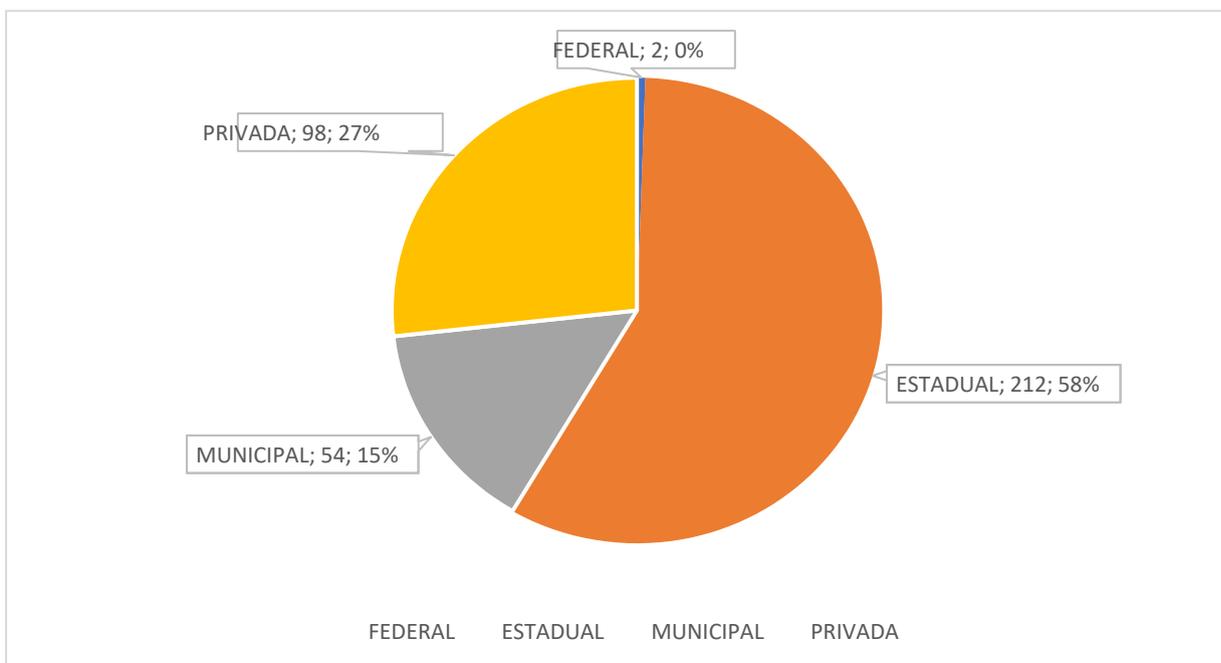
Visando a organizar a escrita, a princípio apresentando o atual cenário da distribuição das escolas de ensino fundamental, entre as esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS, de modo a mapear e analisar a oferta do ensino fundamental na cidade. Em seguida, apresento os dados oficiais que apontam a articulação entre as políticas públicas em educação inclusiva, o número de matrículas de estudantes referenciados como público da educação especial e como esses indícios se configuram na oferta do Atendimento Educacional Especializado, nas esferas administrativas de ensino, entre os anos de 2009 e 2020, data final, não sendo possível identificar os dados sobre número de matrícula no AEE através do microdados da educação fornecidos pelo INEP.

## 5.1 ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO ALEGRE: COMO SE ORGANIZAM A PARTIR DAS ESFERAS ADMINISTRATIVAS FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, a responsabilidade pela oferta da escolarização na etapa do ensino fundamental é compartilhada entre a esfera administrativa estadual e municipal, podendo haver iniciativas da esfera administrativa privada em complementar a oferta de vagas. No município de Porto Alegre/RS, no ano de 2022, foi contabilizada uma rede total de 366 escolas que ofertam o ensino fundamental, distribuídas entre as quatro esferas administrativas do ensino: federal, estadual, municipal e privada, organizadas no formato de colaboração, com o objetivo de atender a demanda da população em idade escolar nessa etapa de ensino. A distribuição da oferta de escolas na cidade de Porto

Alegre/RS, em números absolutos e percentuais, pode ser observada no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – Oferta de Escolas de Ensino Fundamental por Dependência Administrativa em Porto Alegre/RS, em porcentagem – Ano 2022



Fonte: O autor a partir de dados prospectados na Sinopse Estatística da Educação Básica, do INEP/MEC, 2022.

O Gráfico 5 ajuda a identificar uma prevalência maior do número de escolas de ensino fundamental na esfera administrativa estadual (212), ocupando 58% da oferta total dessas escolas na cidade de Porto Alegre/RS. A estrutura de escolas da esfera administrativa estadual é a mais antiga na cidade de Porto Alegre/RS. A criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que se ocupou em administrar as instituições públicas de ensino na data de 1935 (Rio Grande Do Sul, 2006), passou a gerir as escolas públicas já existentes na cidade. Atualmente, a organização administrativa e pedagógica das escolas da esfera estadual em Porto Alegre/RS está sob o encargo da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE), ligada à Secretaria da Educação do Estado do RS. Cabe à 1ª CRE a coordenação, a orientação e a supervisão da atuação das escolas.

No âmbito da esfera administrativa privada, essa ocupa o segundo maior contingente de escolas a oferecer vagas no ensino fundamental no município de Porto Alegre/RS (27% da oferta), com 98 escolas de caráter filantrópico, assistencial, confessional e comunitário. Há a diferenciação entre organização em redes de escolas e escolas estruturadas a partir de iniciativas de grupos privados ou de comunidades religiosas ou, ainda, a partir de associações de pais e familiares.

O destaque às escolas da esfera administrativa privada é a longa trajetória de existência na cidade de Porto Alegre/RS. A mais antiga data de 1885, com a fundação do Colégio Evangélico Misto nº 1, ainda, em funcionamento sob a denominação atual de Colégio Metodista Americano. Atualmente, a organização administrativa e pedagógica fica na tutela de cada rede ou instituição mantenedora, entretanto, a autorização, a fiscalização e as diretrizes de funcionamento seguem as diretrizes educativas nacionais e as normatizações do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED-RS).

Em termos da esfera administrativa federal, há duas escolas que oferecem atendimento na etapa de ensino fundamental: o Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp/UFRGS) e o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). No CAp/UFRGS, o ingresso de estudantes ocorre a partir de sorteio público, como forma de preencher as vagas disponibilizadas, via edital. A partir dos editais de 2021 para ocupação de vagas no ensino fundamental e EJA com ingresso no ano letivo de 2022, há uma reserva de vagas para estudantes público-alvo da educação especial. No CMPA, o ingresso se dá através de uma prova seletiva de ingresso para o preenchimento das vagas ofertadas, havendo uma reserva de vagas para estudantes público-alvo da educação especial. Aqueles que solicitarem no momento da inscrição, concorrem a essas vagas específicas, as quais são definidas conforme o número geral de vagas oferecidas pelo Colégio a cada ano.

Outro diferencial é o nível de escolarização com o qual cada escola se ocupa. Enquanto o CAp/UFRGS atende alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o CMPA oferece atendimento somente a partir do 6º ano do ensino fundamental até o final do ensino médio.

Embora em menor número, as escolas da esfera administrativa federal gozam de tradição no cenário educacional da cidade de Porto Alegre/RS. O Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) foi inaugurado em 1912 e é mantido pelo Exército Brasileiro, porém não se dedica unicamente para formar estudantes para a carreira militar, porquanto oferece a educação básica e segue as diretrizes pedagógicas e administrativas do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), formado por 14 Colégios Militares do país. O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) é uma unidade vinculada estruturalmente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O CAp/UFRGS foi fundado em 1954 com o objetivo de promover a escolarização, a pesquisa e a prática de extensão a partir da busca de fomentar a “inovação pedagógica”, atualmente existem 24 unidades de Colégios de Aplicação vinculados a universidades federais no país. (Brasil, 2021).

Em relação às escolas fundamentais mantidas pela esfera administrativa municipal, o Gráfico 5 aponta para a cobertura de 15% da oferta dessa etapa na cidade de Porto Alegre/RS. Cabe salientar que, embora a política de municipalização dos serviços públicos, promulgada pela Constituição Federal de 1988, e o ordenamento jurídico educacional apontem para a obrigação do poder público municipal prioritariamente investir na etapa de educação infantil até cobrir a totalidade da demanda, ocorreu o aumento da oferta de escolas de ensino fundamental na RME/POA, com o Governo Popular, entre os anos de 1989 até o ano de 2004. Isso adveio em decorrência das demandas levantadas a partir da participação popular por intermédio do Orçamento Participativo (OP)<sup>19</sup>, sendo, naquele período, uma das principais demandas do OP a construção de escolas públicas nos bairros mais periféricos da cidade, locais onde havia grande defasagem desse equipamento público. Em decorrência disso, ocorreu um aumento significativo do número de escolas estatais mantidas pela esfera pública municipal nesses territórios, expansão verificada até o final da gestão do Partido dos Trabalhadores, em 2004.

Esse panorama da oferta de escolarização na etapa do ensino fundamental na cidade de Porto Alegre/RS aponta para a quase total garantia do acesso a essa etapa da escolarização aos estudantes, levando a cidade a ter o 13º maior índice de

---

<sup>19</sup> O Orçamento Participativo foi um mecanismo na aplicação dos recursos públicos, conforme a necessidade levantada em discussões e assembleias da própria comunidade, nos territórios da cidade.

matrículas do Brasil e o maior entre as capitais da região Sul do país, segundo dados do IBGE de 2022. Todavia, algumas questões ficam em aberto sobre as condições de permanência e de terminalidade da escolarização nessa etapa, principalmente em relação a estudantes referidos como público- alvo da educação especial. Assim, colocar lentes sobre a oferta de matrículas no Atendimento Educacional Especializado, como dispositivo de apoio à escolarização desses estudantes, pode permitir delinear uma contextualização sobre o que os dados oficiais nos indicam sobre.

## 5.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM PORTO ALEGRE: um olhar sobre as diferentes esferas administrativas de organização de ensino

A oferta do Atendimento Educacional Especializado está presente nas escolas das quatro esferas administrativas educacionais na cidade de Porto Alegre/RS. No entanto, questões sobre essa paisagem precisam ser mais bem delineadas para vislumbrar, através dos dados oficiais disponibilizados pelo INEP, o cenário de como se organiza o AEE na cidade de Porto Alegre/RS.

É importante iniciar observando a movimentação das matrículas dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial, o Quadro 3, a seguir, apresenta a movimentação das matrículas na etapa de ensino fundamental a partir de um comparativo entre as matrículas no ensino comum e em escolas especiais exclusivas, englobando as quatro esferas administrativas, em Porto Alegre/RS, entre os anos de 2009 e 2020. Para análise dos dados das matrículas no ensino fundamental, opto por iniciar no ano de 2009 de modo a verificar os efeitos da PNEEPEI, publicadas nesse ano, nas matrículas nas escolas de ensino regular e naquelas de ensino exclusivo de educação especial.

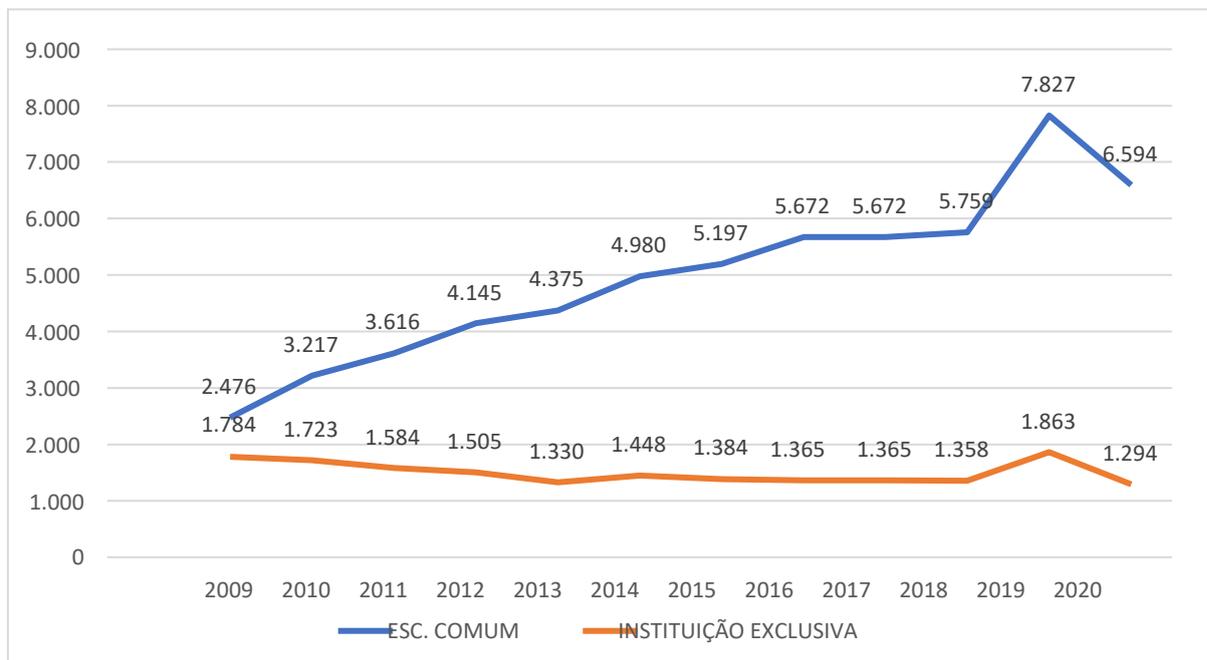
QUADRO 3 – Matrículas no Ensino Fundamental de estudantes referidos como público-alvo da Educação Especial no Ensino Comum e na Escola Especial em Porto Alegre/RS – 2008 a 2020

<b>ANO</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL EXCLUSIVA</b>	<b>TOTAL</b>
2009	191.789	2.476	1.784	4.260
2010	187.789	3.217	1.723	4.940
2011	182.785	3.616	1.584	5.200
2012	178.595	4.145	1.505	5.650
2013	172.826	4.375	1.330	5.705
2014	166.765	1.568	1.456	6.024
2015	160.610	4.980	1.448	6.428
2016	162.374	5.197	1.384	6.581
2017	160.571	5.672	1.365	7.037
2018	154.665	5.759	1.358	8.117
2019	152.868	7.827	1.863	9.690
2020	151.394	6.594	1.294	7.888

Fonte: O autor a partir de dados prospectados na Sinopse Estatística da Educação Básica, do INEP/MEC, entre 2009 e 2020.

A partir da análise do Quadro 3, é possível verificar um aumento de 266%, entre os anos de 2009 e 2020, no número de matrículas de alunos referenciados como público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino fundamental, em escolas da cidade de Porto Alegre/RS, enquanto o total de matrículas no ensino fundamental teve uma queda de 22% no mesmo período. Outro aspecto é a comparação entre as matrículas de estudantes referidos como público-alvo da educação especial em escolas de ensino comum e naquelas de ensino exclusivo para a modalidade educação especial, sendo perceptível uma inversão de proporcionalidade, como aponta o Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – Matrículas gerais no ensino fundamental de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial em escolas comuns X Instituição Exclusiva em Porto Alegre.



Fonte: O autor a partir de dados prospectados na Sinopse Estatística da Educação Básica, do INEP/MEC, entre 2009 e 2020.

De acordo com Gráfico 6, enquanto houve o já referido aumento significativo nas matrículas de estudantes considerados como público-alvo da educação especial em escolas comuns, em escolas exclusivas ocorreu uma diminuição, em torno, de 28%, no período entre 2008 e 2020. Ao analisar conjuntamente o Quadro 3 e o Gráfico 6, é notável o implemento constante de matrículas no ensino fundamental comum a partir do ano de 2009, ano após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Isso leva a interpretar a importância que essa diretriz assumiu ao propor a diretriz de priorizar o investimento das políticas públicas na centralidade das ações da chamada educação especial nos dispositivos pedagógicos de apoio voltados aos processos educativos desses estudantes e não mais em classes e escolas exclusivas. No caso do município de Porto Alegre/RS, cabe salientar que, diferentemente das matrículas em nível nacional, nas quais é evidente a mesma inversão a partir do ano de 2009, o município de Porto Alegre já mantinha uma longa trajetória de processos

educacionais inclusivos no que se refere aos estudantes público-alvo da educação especial, que data da década dos anos de 1990, principalmente quando se refere à esfera administrativa do ensino municipal.

Outro aspecto que chama a atenção aborda a diminuição de matrículas constatada no ano de 2020. Credita-se essa diminuição ao afastamento da frequência presencial dos estudantes da escola provocado pela pandemia de Covid-19, que afetou sobremaneira as escolas de todo o país. É bem provável que os efeitos do afastamento da presencialidade da escola, aliado a respostas ineficientes a tal questão, tenha afetado de forma mais significativa os estudantes referenciados como público-alvo da educação em seus processos de escolarização. De acordo com os protocolos de prevenção adotados pelas autoridades sanitárias, tais estudantes foram considerados como grupo de alto risco de contaminação, sendo os últimos a retornarem à presencialidade nas escolas.

Feita essa análise mais geral da movimentação das matrículas dos estudantes referidos como público-alvo da educação no ensino fundamental, na cidade de Porto Alegre/RS, dedico a atenção às matrículas no Atendimento Educacional Especializado, de estudantes considerados como público-alvo da educação especial, no ensino fundamental de escolas das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS. Como primeiro movimento, apresento a quantidade de matrículas no AEE, entre os anos de 2009 e 2020, de acordo com cada uma das esferas administrativas do ensino. Para fins de visualização, exponho o quantitativo de duas maneiras: primeiro em um quadro, com os números absolutos; depois em gráfico, como forma de melhor visualizar cada uma das esferas administrativas. Inicio pelo Quadro 4.

QUADRO 4 – Matrículas no AEE dos estudantes referenciados como público- alvo da educação especial em AEE, em escolas das esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, em Porto Alegre/RS, entre os anos de 2009 e 2020

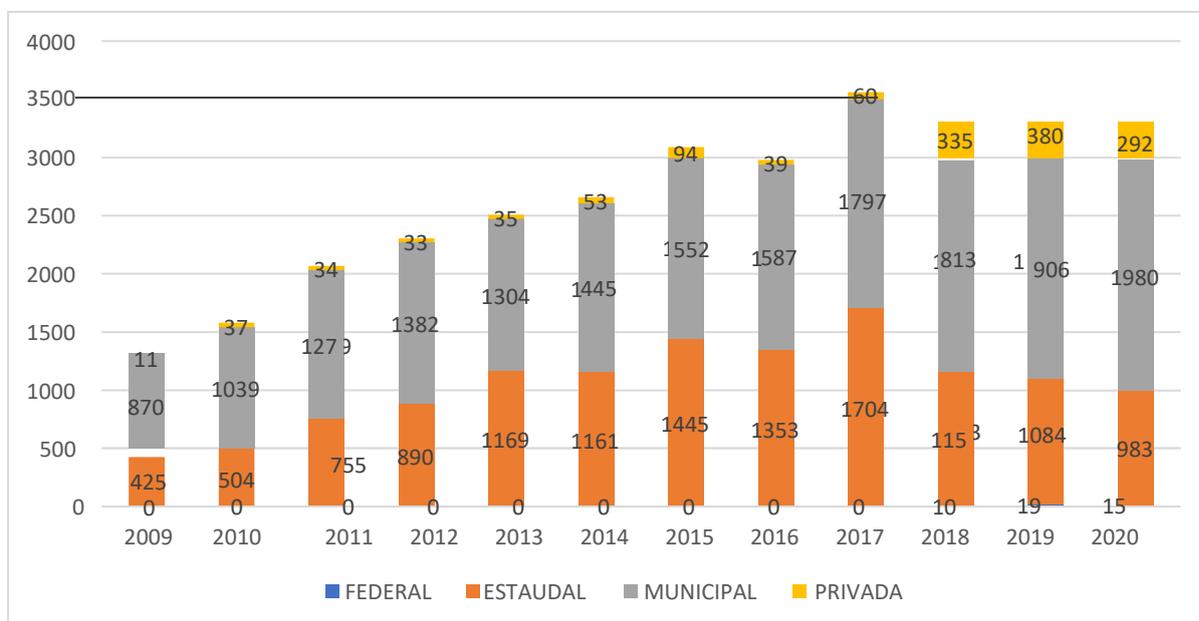
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADO	TOTAL
<b>2009</b>	0	425	870	11	1306
<b>2010</b>	0	504	1039	37	1580
<b>2011</b>	0	755	1279	34	2068
<b>2012</b>	0	890	1382	33	2305
<b>2013</b>	0	1169	1304	35	2508
<b>2014</b>	0	1161	1445	53	2659
<b>2015</b>	0	1445	1522	94	3061
<b>2016</b>	0	1353	1587	39	2979
<b>2017</b>	0	1704	1797	60	3561
<b>2018</b>	10	1153	1813	335	3311
<b>2019</b>	19	1084	1906	380	3389
<b>2020</b>	15	983	1980	292	3270

Fonte: O autor a partir de dados prospectados nos Microdados da Educação, do INEP/MEC, ente 2009 e 2020.

Ao analisar o Quadro 4, é visível que o número de matrículas no AEE, na cidade de Porto Alegre/RS, apresentou um aumento entre os anos de 2009 e 2017, para, então, iniciar um decréscimo no número geral de matrículas. Todavia, no cômputo geral, é possível identificar um aumento no número de matrículas de 2009 a 2020 com o incremento em torno de 250% matrículas.

Esses dados estão de acordo com o aumento apontado no Quadro 4 e no Gráfico 6, os quais apontam o aumento de matrículas de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial em classes comuns, sendo essa uma das justificativas possíveis do crescimento de matrículas no AEE. O Quadro 4 se destaca quando atento para cada uma das esferas administrativas em separado, pois é possível perceber movimentos distintos entre elas quanto a aumentos e à diminuição de matrículas em momentos históricos bem definidos em esferas específicas conforme é perceptível no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – Comparativo de matrículas dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial em AEE, entre as esferas administrativas federal, estadual, municipal e privada, em Porto Alegre/RS. Entre 2009 e 2020



Fonte: O autor a partir de dados prospectados nos Microdados da Educação, do INEP/MEC, entre 2009 e 2020.

Ao apresentar o Gráfico 7, destaco o ano de 2011, momento no qual aparece um aumento no quantitativo geral de matrículas em relação aos períodos anteriores. Ao olhar esse dado em conjunto com as políticas públicas que se ocupam da implementação do AEE, noto uma coincidência com o Programa de Ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais iniciado em 2010, que fomentou o financiamento do governo federal para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas brasileiras.

Outro aspecto a destacar é em relação às matrículas do AEE em escolas da esfera administrativa municipal, porquanto é nítida a presença de uma média crescente nessas matrículas ao longo do período analisado. Esse aspecto chama a atenção pelo fato de que essa esfera administrativa detém um número reduzido de escolas de ensino fundamental em relação a outras esferas de ensino, isto é, conforme Gráfico 5, 15% do total de escolas de ensino fundamental da cidade. Esse fenômeno pode ser relacionado ao histórico construído pela RME/POA em relação à proposta de atendimento educacional voltado a estudantes considerados como

público-alvo da educação especial através do investimento das Sala de Integração e Recursos (SIR) e de outros investimentos políticos pedagógicos que favoreceram os processos inclusivos em suas escolas, como o Ciclo de Formação, formação continuada de professoras de sala de aula, Laboratório de Aprendizagem, por exemplo.

Na esfera administrativa estadual, apresenta-se uma oscilação, o que, a partir de 2018, configura-se como diminuição no número de matrículas em AEE, em suas escolas. Esses dados estão em consonância com a diminuição geral de matrículas no ensino fundamental em escolas da esfera estadual, conforme apresentado no Quadro 3<sup>20</sup>.

Já na esfera privada, o destaque aponta o aumento significativo de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado em escolas da sua abrangência na casa de 759 %, justamente, no ano de 2018, data posterior ao movimento do MP/RS, que recomendou a organização desse dispositivo sem ônus financeiro às famílias em termos de mensalidade escolar. No tocante à esfera federal, o incremento de matrículas no AEE começou a aparecer a partir do ano de 2016, ano posterior à implementação da Área de Educação Especial no CAP/UFRGS, iniciando-se um trabalho de AEE organizado institucionalmente.

Na análise das matrículas no AEE, na cidade de Porto Alegre/RS, é possível perceber um aumento ao longo do período analisado de forma geral. Passo, então, a analisar a movimentação das matrículas no AEE em cada uma das esferas administrativas da educação, separadamente, de modo a melhor visualizar os aspectos que possibilitam perceber uma nuance que configura um certo modo de existir o AEE.

Apresento os dados de cada esfera seguindo a cronologia de implementação do AEE no contexto de Porto Alegre/RS: municipal, estadual, privada e federal.

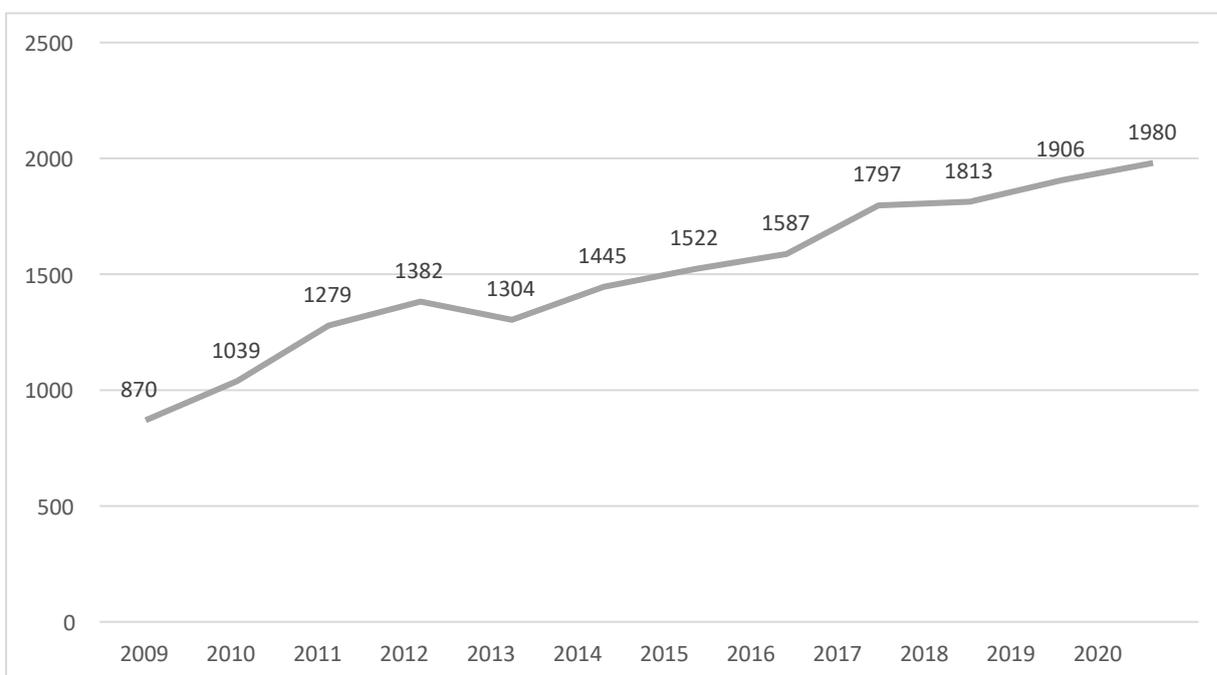
#### a – Esfera Administrativa do Ensino Municipal

Início apresentando o Gráfico 8 com a movimentação das matrículas no AEE, em escolas administradas pela esfera municipal, no período entre 2009 e 2020.

---

<sup>20</sup> Quadro 3, página 96.

GRÁFICO 8 – Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial nas escolas da esfera administrativa municipal entre os anos de 2009 e 2020



Fonte: O autor a partir de dados prospectados nos Microdados da Educação, do INEP/MEC, entre 2009 a 2020.

O Gráfico 8 aponta para um crescimento contínuo das matrículas de estudantes referidos como público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas da esfera administrativa municipal em Porto Alegre/RS, com uma pequena oscilação entre os anos de 2012 e 2013. Isso demonstra o efeito que uma política pública organizada institucionalmente de longo prazo pode fomentar processos mais amplos e contínuos.

Abro uma janela para fazer um destaque, um recorte histórico sobre a implementação, no ano de 1995, de uma experiência pedagógica voltada à ação educativa e aos processos inclusivos de estudantes referendados como público alvo da educação especial, desenvolvida em na Rede Municipal de Porto Alegre/RS, que foi considerada inovadora à época. Quanto à inovação da proposta, Tezzari (2016) aponta ter sido uma ação pedagógica colocada em prática em um contexto histórico no qual estavam muito presentes, nas discussões do campo da educação especial,

as concepções que sustentavam as classes e as escolas especiais como espaços prioritários de atendimento desses estudantes.

Destaco essa experiência pedagógica por ser considerada como o início da estruturação de um dispositivo pedagógico de apoio à inclusão escolar, que, atualmente, ocupa-se do Atendimento Educacional Especializado oferecido ao ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), a Sala de Integração e Recursos (SIR). Faço essa referência, principalmente, como forma de situar o lugar de onde falo, ocupo e me coloco em ação como pesquisador/professor/pesquisador de educação especial, ou seja, lugar de um certo modo de existir o Atendimento Educacional Especializado oferecido ao ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Porto Alegre/RS.

A Sala de Integração e Recursos (SIR) existe na RME/POA desde 1995. Ela surgiu no âmbito da proposta pedagógica da Escola Cidadã e, desde então, tem se ocupado em oferecer atendimento educacional aos estudantes referidos como público-alvo da educação especial nas escolas de ensino comum. Organizado para atender a demanda desses estudantes, a SIR realiza o atendimento complementar e suplementar à sala de aula em turno inverso da escola, que:

[...] além do atendimento específico ao aluno, o trabalho desenvolvido na SIR consiste também em uma assessoria descentralizada, que tem como objetivos mais amplos a investigação e construção de estratégias educativas em parceria com o professor de sala de aula e os serviços de orientação e supervisão da escola, favorecendo o fortalecimento da interlocução entre ensino comum e especial (Baptista, Tezzari, 2009, p.7)

A implementação da Sala de Integração e Recursos, em 1995, todavia, não ocorre como um movimento educativo isolado, porém no bojo de uma política pública educacional constituída desde o ano de 1989, com a chegada da Administração Popular a prefeitura municipal, sob o comando do Prefeito Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores (PT). A partir de então, iniciou na cidade de Porto Alegre/RS, um processo de recontextualização da relação estabelecida entre a poder público e a população da cidade, um processo de construção democrática dos encaminhamentos das demandas propostas pela comunidade e de enfrentamento às necessidades sociais e econômicas através da organização popular em conjunto com o poder público.

No campo da educação, esse processo se traduziu pela construção de estratégias na busca de garantir a aprendizagem para todos os estudantes a partir da consigna: *Todos Podem Aprender*. À vista disso, a educação da esfera administrativa municipal de Porto Alegre/RS começou a produzir estratégias formativas e organizativas de assessoria pedagógica às professoras de modo a sustentar os processos de aprendizagem dos estudantes (Hickel, 1992). No âmbito da educação de pessoas com deficiência, o conjunto de ações que envolveu estratégias de assessoria pedagógica ao conjunto das escolas e as formações sistemáticas desencadearam questionamentos quanto à existência das classes especiais nas escolas da RME/POA.

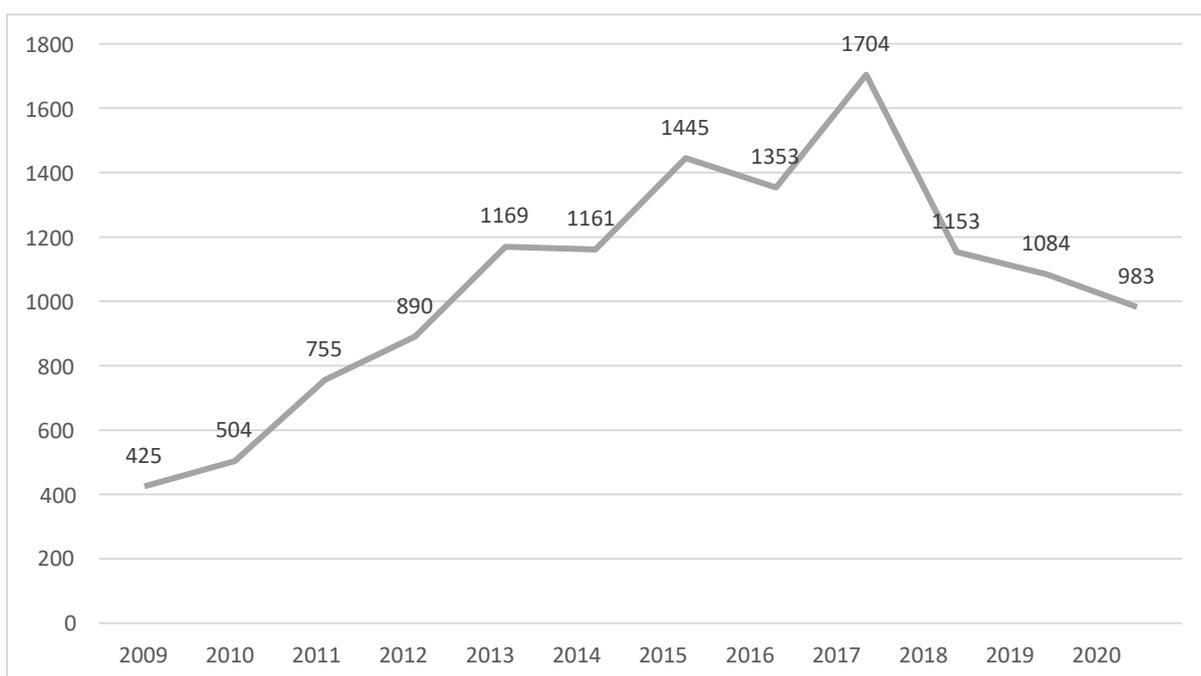
No início da década de 1990, em Porto Alegre/RS, com a segunda gestão do Governo Popular, ocorreu o *I Congresso Municipal de Educação*, em 1995, quando se instituiu uma reorganização curricular através da implementação do *Ciclos de Formação*, no bojo do projeto maior denominado *Escola Cidadã*. Essa proposta trouxe uma reestruturação curricular que aboliu a organização seriada na etapa de ensino fundamental e constituiu, na escola, estruturas institucionais que serviram de apoio aos processos educacionais: o laboratório de aprendizagem, as turmas de progressão, a professora itinerante e a SIR são alguns exemplos das proposições colocadas em curso nesse processo que, para Tezzari, “[...] configuram-se como dispositivos de apoio à ação educativa, com vistas a garantir a progressão do aluno e as condições necessárias para uma investigação minuciosa de seu processo de construção do conhecimento” (2016, p. 2).

As inquietações introduzidas pelas ações propostas pela SIR fomentaram discussões nos diferentes espaços educativos da cidade, extrapolando as fronteiras da educação municipal e fomentaram pesquisas, reflexões, além de outras experiências em ato em diferentes contextos escolares. Os desdobramentos da experiência da SIR tiveram e, ainda, têm reflexos importantes sobre os processos inclusivos desenvolvidos nas demais escolas das diferentes esferas administrativas da cidade. Destaco a investigação de Tezzari (2002), que trouxe o cotidiano e a organização de que dispõe esse dispositivo no cotidiano das escolas da RME/POA.

## b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

Chama a atenção a movimentação que ocorre no tocante ao número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado nas escolas da esfera administrativa estadual, conforme é possível identificar no Gráfico 9.

GRÁFICO 9 - Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado em escolas da esfera administrativa estadual, entre os anos de: 2009 e 2020



Fonte: O autor a partir de dados prospectados nos Microdados da Educação, do INEP/MEC, entre 2009 e 2020.

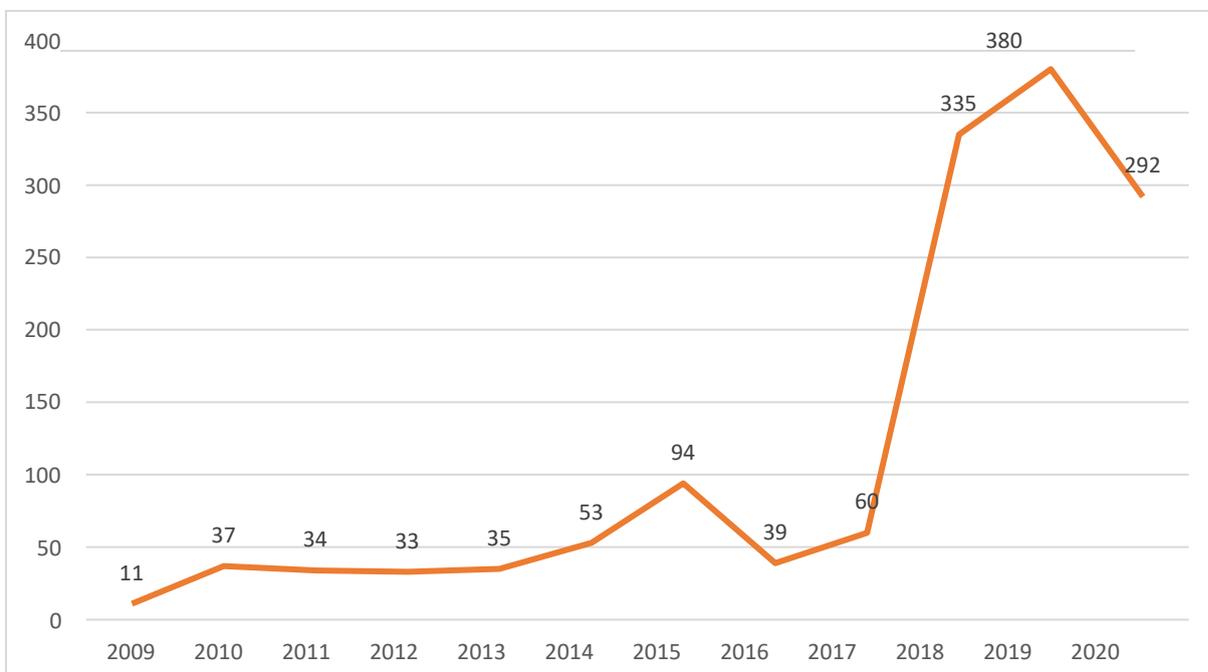
Uma característica a ser destacada referente ao Atendimento Educacional Especializado oferecido nas escolas da esfera administrada aponta para a organização da sua oferta. Nessas escolas, o AEE é organizado através de escolas-polos, ou seja, uma escola sedia o AEE, o qual oferece vagas de atendimento a outras escolas da mesma região geográfica. Ao analisar o Gráfico 9, identifica-se um decréscimo no número de matrículas no AEE, entre os anos de 2016 e 2020 na casa dos 38 %, chegando a patamares do início da década de 2010. Esse dado está em desacordo com o verificado na análise dos dados das outras esferas administrativas de ensino, as quais registraram aumentos nas matrículas do AEE no mesmo período.

Essa diminuição de estudantes público-alvo da educação especial matriculados no AEE ocorreu em meio à queda do número geral de matrículas no ensino fundamental, em escolas da esfera estadual, no mesmo período. A diminuição, tanto em termos gerais como especificamente no AEE, pode estar associada ao fechamento de turmas e de escolas de ensino fundamental por parte da administração estadual do ensino, principalmente, na cidade de Porto Alegre/RS. Matérias jornalísticas, vinculadas a grandes veículos de comunicação, apontam para a extinção de turmas desde o ano de 2015. Inicialmente, com o fechamento de turmas do primeiro ano do ensino fundamental, estendendo-se para um remanejamento de estudantes de escolas, onde as turmas tinham um número menor de estudantes, para outras e, por fim, com o fechamento total de escolas sob o argumento de reestruturação do sistema estadual turmas com pouco estudantes matrículas (O Globo, 2018).

#### c- Esfera Administrativa do Ensino Privado

O movimento das matrículas no AEE, dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, na esfera administrativa privada, apresenta mudanças importantes no período entre 2009 e 2020, o Gráfico 10 indica aspectos nesse sentido de movimentação.

GRÁFICO 10 – Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado, nas escolas da esfera administrativa privada, entre os anos de 2009 e 2020



Fonte: O autor a partir de dados prospectados nos Microdados da Educação, do INEP/MEC, entre 2009 e 2020.

No Gráfico 10, é possível perceber o aumento acima de 3.000 % no número de matrículas em escolas da esfera administrativa privada, no período entre 2009 e 2019, para uma posterior queda em 2020 (23 %). Esse declínio pode ser relacionado ao afastamento da escolarização presencial em função da Covid-19. Em relação a esses dados, importa salientar a atuação do Ministério Público do Rio Grande do Sul (MP/RS), que trouxe uma nova configuração à oferta do Atendimento Educacional Especializado no âmbito das escolas dessa esfera administrativa do ensino.

Embora as escolas da esfera administrativa privada sigam as diretrizes nacionais de organização das ações educativas voltadas a estudantes referenciados como público-alvo da educação especial e o seu funcionamento sejam normatizados pelo CEED-RS, o MP/RS, em 2017, manifestou-se, normatizando as ações educativas organizadas para esses estudantes nas escolas privadas da cidade de Porto Alegre. No documento intitulado *Recomendação 03/2017*, a Promotoria de Justiça Regional

de Educação de Porto Alegre orientou que 75 escolas se estruturaram providências para garantir que estudantes referidos público-alvo da educação especial não tivessem matrículas negadas em função de deficiência. Além dessa, outras recomendações foram delineadas: a matrícula dos estudantes referendados como público-alvo da educação especial em classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado, em turno inverso à sua escolarização; o dispositivo deveria ser contemplado no plano político pedagógico da escola, havendo a contratação de profissionais com habilitação específica para atuar no AEE. Todas essas providências sem ônus à família dos estudantes e com prazo máximo de 180 dias para sua concretização a contar da data de publicação da Recomendação.

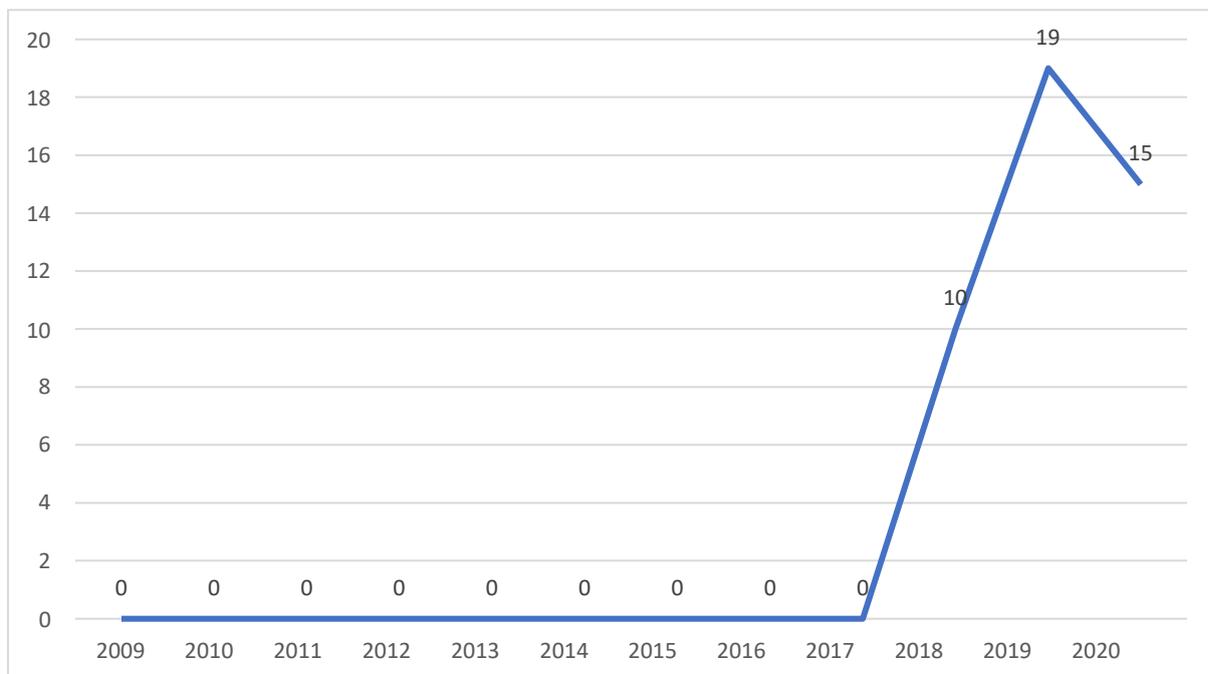
Todavia, os dados estatísticos demonstram haver iniciativas de escolas privadas no atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial, mesmo que ainda discretas, quanto à oferta do AEE. Escolas como a Escola Ensino Infantil e Fundamental Centro Integrado de Desenvolvimento (CID) apresentam uma experiência pioneira em relação à inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, desde a sua fundação em 1990, anteriormente às legislações que apontavam para tal direcionamento. (Hartmann, 2017).

É perceptível, no entanto, através dos dados estatísticos do INEP, que a partir do movimento do MP/RS houve o aumento de matrículas no Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino fundamental da esfera administrativa. Isso indica uma maior oferta desse dispositivo pedagógico de apoio à escolarização dos estudantes referidos como público-alvo da educação especial nessas escolas e, principalmente, a ação de cunho jurídico na garantia do cumprimento do direito ao apoio à escolarização desses estudantes.

#### d – Esfera Administrativa do Ensino Federal

Em relação à esfera administrativa federal, é possível identificar a movimentação das matrículas dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial a partir do ano de 2018 como demonstra o Gráfico 11.

GRÁFICO 11 - Movimentação das matrículas no AEE de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial nas escolas da esfera administrativa federal entre os anos de 2009 e 2020



Fonte: O autor a partir de dados prospectados nos Microdados da Educação, do INEP/MEC, entre 2009 e 2020.

Uma análise descuidada do gráfico acima poderia indicar a ausência do registro de matrículas de estudantes referidos como público-alvo da educação especial no Atendimento Educacional Especializado, anterior ao ano de 2016 ou levar a inferir que não havia tais estudantes nas escolas até aquela data. No entanto, é viável depreender que a ausência do AEE organizado institucionalmente nas escolas não permitiu a identificação de matrículas nesse dispositivo.

A institucionalização do AEE nas escolas da esfera administrativa federal em POA, ocorreu, primeiramente, em 2015, no CAp/UFRGS a partir do ingresso da primeira professora de educação especial através de uma redistribuição docente para essa instituição. Abriu, desse modo, a Área de Educação Especial, havendo, posteriormente, o ingresso de mais duas professoras de educação especial, via concurso público, em 2018 e 2020, respectivamente (Silva; Silva; Wisch, 2021). Iniciou-se, dessa forma, um processo de estabelecimento de dispositivos que visam a

assegurar a escolarização de estudantes referenciados como público-alvo da educação especial a partir da ação das professoras de educação especial que atuam no AEE, como, por exemplo, a criação de cotas para pessoas com deficiência nos editais de oferta de vagas ao Colégio.

Nesse entremeio, no CMPA, implementou-se a Seção de Atendimento Educacional Especializada a partir do ano de 2019. É notável o efeito dessa institucionalização ao analisar o Gráfico 11, levando em consideração o número de estudantes matriculados no AEE em escolas da esfera administrativa federal a partir de 2016.

Esse dado leva a refletir sobre a institucionalização da organização da oferta do AEE, no contexto de escolas que têm autonomia administrativa; porquanto, ao assumir a articulação dos processos inclusivos desenvolvidos no cotidiano escolar da instituição e fomentar possibilidades de garantia de acesso aos direitos assegurados aos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, a presença do AEE passa a possibilitar que mais estudantes possam acessar e frequentar estas escolas.

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS OFICIAIS: movimentos em destaque

Os dados prospectados através da análise dos Microdados produzidos a partir do Censo Escolar, entre os anos de 2009 e 2020, indicam um panorama sobre a presença do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas do ensino federal, estadual, municipal e privada na cidade de Porto Alegre/RS. Ao realizar uma análise de forma geral, é possível perceber que cada uma das esferas administrativas pode ser considerada um microcontexto que compõe um macro, representado pela esfera nacional e a presença de movimentos articulados a uma política de educação especial que oferece normativas, orientações e diretrizes ao processo de educação inclusiva em cada uma das esferas administrativas de ensino.

Embora cada um desses elementos do sistema organize-se a partir uma história própria, individual e em diferentes tempos, ocorreu uma movimentação importante a partir da PNEEPEI, de 2008, com efeitos de curto e de longo prazos nas

matrículas dos estudantes referenciados como público-alvo da educação especial, no ensino comum e no AEE. Assim, podemos considerar que o AEE vem sendo ofertado em todas as redes a partir das ações articuladas por essa política e que os direcionamentos por ela dados foram fundamentais no sentido de colocar em curso – e de retroalimentar – os movimentos associados aos processos inclusivos em cada uma das redes de ensino.

Tais movimentos, representados pelo número de matrículas desses estudantes no AEE, apontam não somente para um crescimento geral, mas igualmente para oscilações de forma particular em determinadas esferas administrativas. Todavia, é necessário considerar e reconhecer as contradições como parte do contexto (Vasconcellos, 2012). Sob esse viés, depreendemos que as oscilações nos números de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial associam-se aos movimentos políticos que se seguiram ao golpe político em 2016 e às propostas de reformas educacionais que investiam em políticas representativas de retrocessos e buscavam enquadrar o AEE através de uma única possibilidade de constituição, isto é, como algo pronto a ser encaixado em qualquer espaço, desconsiderando as singularidades e as individualidades inerentes a cada contexto.

A análise empreendida sobre os movimentos da quantidade de matrículas, identificadas a partir dos dados oficiais, ofereceu um certo olhar sobre o AEE oferecido nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre. Entretanto, empreender a proposta deste trabalho de mapear e analisar a estruturação da oferta do AEE aponta para a necessidade de aprofundar outros aspectos que, devido ao limite da natureza dos dados, foram ali tangenciados.

Ao realizar a análise, emergiram questionamentos sobre como esse objeto tem se configurado no cotidiano de cada contexto: como se dá o acesso dos estudantes ao AEE? Quais são os critérios de ingresso desses estudantes? Há definição do número de vagas ofertadas no AEE? Quem as define? Como se dá a oferta do AEE? Em que medida o AEE se articula à proposta pedagógica das escolas? Quais são as aproximações e as singularidades que caracterizam o AEE nas quatro esferas administrativas do ensino?

São esses os temas que compuseram a tessitura do processo de produção de dados empíricos, constituídos a partir das vivências narradas pelas vozes das professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas, e que serão apresentados e analisadas no próximo capítulo.

## **6 AS VOZES NO/DO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUAM NO AEE NESSE PANORAMA INICIAL**

[...] busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha. (Becos da Memória - Conceição Evaristo, 2021, p. xi)

A escritora Conceição Evaristo traduziu como *Escrileituras* o processo de contar através da escrita literária a experiência de ser mulher negra, partindo da sua história e a de tantas outras. Criou personagens que misturam ficção com a autovivência da condição de mulher negra em uma sociedade estruturalmente racista e patriarcal. Uma forma, segundo ela mesmo de “[...] busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera.” (Evaristo, 2022, p. 35), produzindo uma forma de política e ética de estar e ser que, segundo a autora, “[...] não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me auto inscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha”.

O encontro com os escritos de Conceição Evaristo, provocado pela convivência com o Grupo Canjerê, formado por professoras da RME/POA, que através da educação antirracista, instrumentam a luta contra a estrutura racista e patriarcal da sociedade, levou-me à busca por refletir sobre a característica de homem branco para enfrentar e combater os privilégios que carrego por tal condição na nossa sociedade. Atravi-me a alimentar, nestes escritos, uma forma de reencontro com uma ancestralidade apagada pelo fenótipo o qual não condiz com a origem familiar que carrego como filho de mulher negra. Uma ancestralidade não como marca corporal, mas como marca de afetos que constituem um existir. Encontro, naquele mundo produzido pelos escritos da autora, as histórias contadas pela minha avó Conceição, gatilho que ativa memórias de infância já pela proximidade do nome.

Transpondo para o processo de investigação, atrevo-me, mais uma vez, a encontrar, em Conceição Evaristo, inspiração para minha composição analítica a partir da pesquisa no campo. Encontro, na literatura da autora, uma composição de cenário

por meio das histórias que contam sobre vidas. No processo de análise das conversas com as professoras de educação especial que atuam no AEE, que trago aqui, busco nas histórias narradas por elas, do cotidiano de trabalho nas escolas, compor “versões do AEE” através das falas e, a partir disso, mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS.

Para melhor estruturar a apresentação das “versões de AEE” e manter o anonimato das professoras e das escolas de ensino fundamental participantes, escolhi nomes para identificá-las ao longo do texto. A escolha dos nomes das escolas percorreu um processo em que remexi minhas memórias, busquei professoras e professores que fizeram parte da construção contínua do educador/pesquisador que me torno a cada dia. Encontrei naquelas e naqueles, que foram vozes e ações e, ainda hoje, falam e agem através de mim, a forma para nomear os espaços escolares por onde transitei, (re)encontrei e (re)construí as tramas que constituíram este trabalho de pesquisa.

Nomeei, então, as escolas participantes da pesquisa a partir dessas memórias desta maneira: Escola Prof. Clóvis; Escola Profa. Solange; Escola Profa. Ernestina; Escola Prof. Francisco; Escola Profa. Benvinda; Escola Prof. Erasmo; e Escola Profa. Eneida. Não fiz relação direta das escolas ou das esferas administrativas do ensino com as trajetórias desses educadores e educadoras, mas as escolhi como forma de agradecimento e de homenagem a eles e a elas, que são, à sua maneira, partícipes desse processo.

Assim como nos livros de Conceição Evaristo, nos quais o ponto forte das narrativas tem nas mulheres seu eixo central, mulheres-personagens que compõem histórias de vida, de luta e de resistência, aqui nessa investigação, são as professoras de educação especial que compõem o eixo central como participantes desta pesquisa. Esse fato destaca já a primeira conexão entre as escolas investigadas, são todas mulheres, seguindo um aspecto que tem marcado a docência, de forma geral, como sendo uma ocupação feminina.

Busco nas experiências narradas, que produzem um certo modo de estruturar

e de organizar o AEE, mulheres-personagens-professoras que, ao contarem da sua luta e resistência cotidiana no fazer cotidiano da escola, delineiam mapas possíveis de percorrer nessa investigação. Para nomeá-las, mais uma vez, recorro ao mundo (re)criado por Conceição Evaristo para identificá-las, ou seja, tomo emprestados, na obra “Becos da Memória”, de 2021, nomes de mulheres-personagens para cada uma delas. Utilizo, para identificar as professoras participantes da pesquisa, os nomes das personagens: Maria- Nova, Dora, Balbina, Celita, Rita, Lica, Joana, Cidinha, Ditinha e Custódia

Cabe salientar que a motivação para buscar nesse livro os nomes às professoras que participaram da pesquisa não tem a ver com as histórias ali contadas, não há relação direta ou indireta com os dramas e as emoções ali descritos, todavia, dois aspectos da obra me convidaram: o primeiro, por serem histórias, nas quais as protagonistas são mulheres e no caso do tema aqui abordado. A docência, principalmente na educação básica, tem sido caracterizada como uma profissão majoritariamente feminina, carregando as discussões e as marcas do sexismo, que, infelizmente, também, estrutura nossa sociedade. Encontrar as vozes dessas professoras de educação especial para compor nexos de investigação a partir das suas falas, das vivências e das experiências, em trama com a minha própria vivência e experiência de professor/pesquisador do Atendimento Educacional Especializado, desenham a produção e escrita dessa investigação.

Segundo aspecto: quando a autora aponta que essa obra surgiu de uma crônica, na qual fez uma “[...] tentativa de descrição da ambiência de uma favela” (Evaristo, 2021, p. III), estabelece-se um vínculo com o esforço desta pesquisa em tentar trazer à cena uma certa ambientação sobre a estruturação da oferta do AEE nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino, em Porto Alegre/RS. Encontro, também aqui, motivação para emprestar nomes às personagens, dando corpo às participantes.

Declara um conhecido ditado popular que “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Prefiro acreditar que quem conta sobre alguma coisa, conta a sua versão sobre a experiência vivida, ou seja, busca, nas suas vivências, amparo à produção de sua narrativa, constrói uma realidade a partir da distinção que realiza por meio da experiência que o afeta como vivente, não como observador passivo (Vasconcellos,

2018).

Creio que quem conta um conto não aumenta um ponto, mas coloca sua versão em contexto. Bateson (1988, p.24) nos declara que: “É o contexto que determina o significado”. Assim, como nos escritos de Conceição Evaristo, a qual traz para suas histórias o contexto de suas vivências para compor realidades, o AEE, de certo modo, vem sendo colocado em contexto através da experiência vivenciada no cotidiano escolar, principalmente por aquelas pessoas que ali atuam, seja através da sua própria voz seja através dos olhares que se aproximam e refletem sobre esse fazer.

Proponho-me, aqui, a colocar em destaque “certa versão do AEE”, oferecido nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas, na cidade de Porto Alegre/RS. Chamo de “certa versão”, pelo fato de essa ser “instantâneo” no tempo histórico, produzida com as versões contadas por dez professoras de educação especial que atuam no AEE. São sete escolas que oferecem o serviço na cidade, atravessadas pela minha subjetividade enquanto pesquisador e professor de AEE e sobre um objeto de análise que não é em si, mas que está sendo, movimento de constante processo de vir a ser.

Imerso nesse entendimento sobre o processo investigativo, iniciei meu vasculhamento pelo campo de pesquisa a partir da costura entre a minha experiência enquanto professor de AEE e a experiência de pesquisador que transita também em outros territórios, em composição com as vozes das professoras de educação especial atuantes nesses AEEs. Os dados que emergiram para a análise que ora apresento não são compostos somente pelas vozes que narraram experiências cotidianas do AEE, mas também pelos sons e silêncios dos corredores das escolas percorridas, dos cartazes colados nas paredes, da localização das salas destinadas aos AEEs, da disposição dos móveis nas salas, da presença ou da ausência da circulação de estudantes pelos espaços, pela observação daquilo que pulsa e se relaciona no entorno dos AEEs.

Como forma de melhor dar contorno à composição, trago, neste capítulo, a contextualização daquilo que aproxima e diferencia cada uma das esferas administrativas de ensino no que se refere à organização do AEE na cidade de Porto Alegre/RS; em um segundo ponto, apresento as características e as peculiaridades

das escolas que participaram da investigação a partir da minha aproximação como professor-pesquisador e que carrega consigo o olhar atento na busca de entender as nuances de uma versão do AEE em produção. Um professor-pesquisador, que, no trocadilho, observou também se observando (Vasconcellos, 2018) .

## 6.1 O AEE NAS QUATRO ESFERAS ADMINISTRATIVAS A PARTIR DAS ESCOLAS PARTICIPANTES: Desenhando um Mapa

Inicialmente, a proposta era de conversar com duas escolas de cada esfera administrativa do ensino, em Porto Alegre/RS, o que totalizaria oito professoras de educação especial. Mas, compreendo o processo de pesquisa como uma ação em constante construção, que se forja no percurso de pesquisar. Um processo que rompe com a lógica do *meta-hódos* para produzir um *hódos-metá* a fim de considerar “[...] os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (Passos; Barros, 2009, p.17), esta pesquisa foi sendo moldada de acordo com as possibilidades que se apresentaram durante o processo. Haja vista esse ponto, em uma das escolas da esfera administrativa federal não foi possível oficializar junto à instituição os trâmites necessários para realizar a investigação, havendo, igualmente, a participação de mais de uma professora em outras duas escolas, o que alterou, dessa forma, o número de professoras de educação especial que atuam no AEE participantes para dez professoras de educação especial.

Embora as escolas onde as professoras de educação especial participantes da pesquisa atuam apresentem aspectos que as conectam, há outros que podem caracterizar cada uma das esferas administrativas, em particular, no que se refere à estruturação do atendimento educacional voltado a estudantes considerados como público- alvo da educação especial. Trazer esses aspectos para análise pode ajudar a contextualizar o campo no qual foram produzidos os dados que compõem essa investigação.

Um desses aspectos pode ser indicado pela centralidade que o AEE assume nas ações da escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial, na cidade de Porto Alegre/RS, conforme aponta o Quadro 3<sup>21</sup>, que

---

<sup>21</sup> Quadro 3, página 96.

apresenta o comparativo entre o número de matrículas desses estudantes no AEE e nas escolas que oferecem o ensino substitutivo à escola comum. Investigações como as de Silva (2017), Salviani, Pontes e Rodrigues (2019), a partir da análise da experiência do AEE em outros locais, apontam para a centralidade que o AEE assumiu nos contextos por eles investigados.

Em termos de análise daquilo que apresenta uma regularidade entre a esfera administrativa em relação ao AEE, na cidade de Porto Alegre/RS, o referencial normativo utilizado para organizarem a sua oferta nas escolas pode ser uma questão que cria uma conexão primeira entre elas. A partir das normativas nacionais que regulamentam o AEE para a educação brasileira, as escolas participantes da pesquisa referenciam a organização e a oferta do AEE. Isso coloca um ponto de reflexão quanto à importância da legislação nacional à manutenção desse espaço a partir da PNEEPEI (2008). Essa centralidade, de igual modo, foi trazida por Baptista (2019), Silva (2017), Oliveira e Manzini (2016) e Mendes Jr. (2015).

Todavia, ainda que haja esse aspecto que propõe certa unificação, pelo menos em termos de regramento e de diretrizes gerais, do AEE oferecido nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas, é possível delinear particularidades em cada uma das esferas que caracterizam e dão indícios ao reconhecimento daquilo que distancia uma rede da outra. São características as quais contam da trajetória e constituem identidades através da história construída por cada uma das esferas administrativas do ensino a fim de oferecer espaços de escolarização a estudantes referenciados como público-alvo da educação especial. Proponho, para tanto, como critério de organização, trazer as esferas administrativas a partir do critério de primeiro apresentar aquelas que desenvolvem experiências de atendimento educacional de apoio pedagógico ao estudante considerado como público-alvo da educação especial há mais tempo para chegar àquelas esferas que o apresentam de forma mais recente. Nessa direção, a sequência de apresentação das esferas administrativas dar-se-á na seguinte ordem: esfera administrativa do ensino municipal; esfera administrativa estadual; esfera administrativa privada; e a esfera administrativa federal.

### 6.1.1 – As Esferas Administrativas do Ensino e as Escolas Participantes: Um Certo Mapa de Análise

Como forma de melhor organizar a apresentação dos contextos de investigação, proponho, inicialmente, o Quadro 5 com características gerais de cada esfera administrativa e as respectivas escolas participantes da pesquisa.

QUADRO 5 – Esferas administrativas do ensino em Porto Alegre e as escolas participantes da investigação

Esfera Administrativa do Ensino	Escolas Participantes	Forma de Ingresso dos estudantes na escola	Professor a(s) de AEE na escola	Professora(s) de educação especial que atuam no AEE participante(s) na investigação	Carga horária disponível para o AEE
Municipal	Escola Prof. <sup>a</sup> Benvinda	Central de vagas	2	1	80h
	Escola Prof. <sup>a</sup> Ernestina		3	3	120h
Estadual	Escola Prof. <sup>a</sup> Solange	Central de vagas	2	2	60h
	Escola Prof. <sup>a</sup> Eneida		2	1	50h
Privada	Escola Prof. Clóvis	Conforme disponibilidade de vagas na escola	1	1	40h
	Escola Prof. Francisco		1	1	40h
Federal	Escola Prof. Erasmo	Seleção por edital público	3	1	120h

Fonte: O autor (2023).

O Quadro 5 mostra dados que apresentam aspectos no que diz respeito à forma de Ingresso dos estudantes na escola, números de docentes e carga horária disponibilizada em cada instituição. Nas escolas das esferas municipal e estadual, o acesso dos estudantes à escola ocorre através da Central de Vagas, que, compartilhada entre as duas esferas, encaminha os estudantes para escolas conforme a proximidade com suas casas. Na esfera privada, o acesso às escolas ocorre consoante à disponibilidade de vagas que cada escola organiza. No tocante ao ingresso na escola federal, esse se dá via concorrência pública através de um edital

que regulamenta o sorteio das vagas disponíveis. É perceptível que as escolas das esferas administrativas públicas têm mais de uma professora de educação especial atuando no AEE, ao passo que as privadas, somente uma professora de educação especial responsável pelo AEE.

A carga horária destinada a cada AEE é variável, mas a maioria das professoras de educação especial dispõem de 40 horas semanais, em média. A proposta inicial da pesquisa envolvia uma professora por escola, no entanto o quadro demonstra que em uma escola da esfera municipal três professoras participaram da entrevista e na da esfera estadual, uma das escolas contava com duas professoras. Nessa escola, acabei agregando uma segunda professora, pois ocorreu que, ao chegar para a conversa, estavam as professoras de educação especial que atuam no AEE me aguardando e percebi a necessidade latente de dialogar mostrada pelas duas professoras. Vamos ao detalhamento de cada esfera administrativa

#### a - Esfera Administrativa do Ensino Municipal

A esfera administrativa municipal do ensino é responsável pelas escolas da Rede Municipal de Ensino. Princípio por essa esfera administrativa do ensino haja vista ela apresentar uma especificidade que a coloca como protagonista no tocante à implementação de um atendimento educacional voltado a estudantes público-alvo da educação especial, complementar à escolarização comum, não somente na cidade de Porto Alegre/RS, como também no país (Baptista, 2011). Em 1995, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) implementou um “dispositivo” chamado de Sala de Integração e Recursos (SIR), na qual profissionais da educação especial atuavam como apoio pedagógico (Tezzari, 2002; 2015). Essa estruturação partiu da lógica de sala de recursos com o apoio focalizado no atendimento ao estudante, mas já apresentava alguns indícios que apontavam diferenciações com a atenção de sua ação pedagógica, igualmente, voltada à assessoria às professoras de sala de aula e às famílias nos processos de inclusão escolar de estudantes das escolas de ensino regular (Santos, 2002).

É crível dizer que a atuação da SIR, mesmo no seu início, tenha se desenvolvido a partir da ideia da sala de recursos com o foco exclusivamente no atendimento direto aos estudantes e, salvo o alargamento da ação pedagógica do AEE, decorrente das legislações posteriores que passaram a caracterizá-lo, desde

então, apresentar singularidades que vão da atuação de caráter complementar à assessoria às docentes do ensino comum (Baptista, 2011). Nesse sentido, passou a produzir uma certa identidade ao que hoje se identifica como atendimento educacional voltado a estudantes considerados público-alvo da educação especial, em Porto Alegre/RS. Com isso, pode ter provocado uma ação comum entre as diferentes esferas administrativas, no que se refere a formas de implementação, de organização e de atuação do AEE em suas escolas. A professora Dora, em uma de suas falas, aborda a importância da experiência da esfera administrativa municipal, através da SIR, para o processo de implementação do AEE nas escolas da esfera administrativa privada, por exemplo.

*No início do AEE, (...) era, trazia muita questão da SIR, porque a SIR foi, é, foi os primeiros, (...) já tem bastante tempo.  
(Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre administra 54 escolas de ensino fundamental, todas com, ao menos, uma sala de AEE. O ingresso no ensino fundamental ocorre a partir da disponibilidade de vagas a cada ano de acordo com o zoneamento de residência dos estudantes, sendo a distribuição das vagas administradas em conjunto pela Central de Vagas, sediada na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e pela Central de Vagas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre com a participação direta das escolas.

Em termos comparativos com as demais esferas administrativas quanto ao quantitativo de matrículas no ensino fundamental e no AEE, a municipal é a responsável pelo terceiro maior contingente de matrículas no ensino fundamental na cidade. Todavia, ao voltar o olhar para o quantitativo de matrículas no AEE, a esfera municipal assume o maior número de matrículas entre as quatro esferas.

As escolas de ensino fundamental contam com duas ou três professoras de educação especial que atuam no AEE, distribuídas conforme o número de estudantes considerados como público-alvo da educação especial matriculados em cada uma delas. Há uma verba específica para cada escola destinada à manutenção de materiais pedagógicos do AEE, a qual é repassada à direção da escola bimestralmente.

As escolas que participaram localizam-se em bairros periféricos da cidade e têm porte médio. A Escola Prof.<sup>a</sup> Ernestina está localizada na região norte da cidade e atende à população dos bairros circundantes à escola também na modalidade de EJA. Em sua configuração, há dois prédios, com dois andares cada, uma quadra de esportes coberta, além de pátio aberto. Há acessibilidade física somente aos andares térreos da escola. Ao chegar ao local para a conversa com as professoras de educação especial que atuam no AEE, pude perceber a movimentação de estudantes pelos corredores ou em pequenos grupos de conversa entre si ou com professores no pátio. Os sons de suas vozes ecoavam pelo ambiente deixando-o vivo e vibrante.

O espaço destinado ao AEE fica localizado no andar térreo do prédio administrativo da escola, dividindo o corredor com as salas da equipe diretiva e pedagógica e com a biblioteca. A sala é grande, com dois ambientes de diferentes tamanhos, ambos espaços têm brinquedos, jogos, tapetes, espelhos e mesas. Igualmente, dispõe de pia, armários, estantes com brinquedos e computadores e o espaço foi montado pelo poder público municipal e recebeu materiais do Programa Escola Acessível, do governo federal, mas as professoras não souberam especificar em qual data. A escola conta com três professoras de educação especial que atuam no AEE com carga horária de 40 horas semanais cada uma delas. No momento da conversa, percebi a necessidade de as professoras falarem de suas experiências e dos desafios enfrentados no cotidiano do AEE. Optei, assim, por realizar uma conversa que pudesse envolver todas as três professoras como participantes da pesquisa.

A segunda escola da esfera administrativa municipal participante, a Escola Prof.<sup>a</sup> Benvinda, fica localizada na região centro-sul da cidade de Porto Alegre e atende, especificamente, a estudantes do entorno da própria escola, nas etapas de educação infantil (Jardim A e Jardim B) e de ensino fundamental na modalidade comum e EJA. Sua composição física consiste em dois prédios, com dois andares cada, uma quadra de esportes coberta, pátio coberto e aberto e um prédio anexo destinado às turmas de educação infantil, havendo acessibilidade física aos andares térreos da escola, ao prédio anexo, à quadra de esportes coberta e aos pátios abertos.

O espaço destinado ao AEE fica localizado no andar térreo do prédio administrativo da escola, dividindo o corredor com as salas da equipe diretiva e

pedagógica, sala das professoras e salas de aula. O local é grande, com brinquedos, jogos, tapetes, espelhos e mesas. Também, dispõe de pia, armários, estantes com brinquedos e computador. O ambiente foi montado pelo poder público municipal e recebeu materiais do Programa Escola Acessível do governo federal. A escola conta com duas professoras de educação especial que atuam no AEE com carga horária de 40 horas semanais cada uma. Houve uma escolha, por parte das professoras, de uma delas para participar da conversa. Para tanto, a participante solicitou que o colóquio se desse por meio virtual, por incompatibilidade de propiciar agenda disponível ao encontro presencial.

#### b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

As escolas da esfera administrativa estadual organizam-se através da Rede Estadual de Ensino, mantida pela Secretaria Estadual de Educação em termos financeiros, administrativos e pedagógicos em diferentes cidades do estado do Rio Grande do Sul. A Rede Estadual de Educação oferece em suas escolas estrutura de sala de recursos multifuncionais desde 2005, ampliando a oferta de escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação por meio do AEE, a partir de 2010, através do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, do governo federal (Müller; Hass, 2014).

Atualmente, a Rede Estadual de Ensino, em Porto Alegre/RS, compõe-se por 212 escolas de ensino fundamental, sendo a maior rede de instituições de ensino fundamental na cidade, assumindo, assim, o maior número de matrículas nessa etapa do ensino. Em relação ao AEE, mesmo com uma rede mais numerosa em termos do quantitativo de escolas e de matrículas gerais, o número de matrículas no AEE, comparado às outras esferas administrativas, está abaixo de outras esferas administrativas, correspondendo à terceira em número de estudantes matriculados no AEE, no município de Porto Alegre/RS. A forma de ingresso de estudantes no ensino fundamental se dá em concordância ao quantitativo disponível a cada ano e de acordo com o zoneamento da sua residência. Assim, a distribuição das vagas é administrada pela Central de Vagas, sediada na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Quanto ao AEE, a rede estadual de ensino organiza a oferta através de escolas-polos, ou seja, um AEE lotado em uma determinada escola se ocupa da mediação dos processos de inclusão de estudantes de várias outras escolas do seu entorno. As escolas contam com uma ou duas professoras de educação especial que atuam no AEE, distribuídas conforme o número de escolas do entorno as quais são responsáveis. Não há repasse às escolas, por parte da mantenedora, de verba específica à manutenção de materiais pedagógicos do AEE.

A Escola Prof.<sup>a</sup> Solange é uma escola de educação básica, localizada na região sul da cidade e atende a população dos bairros circundantes à escola, nas etapas de ensino fundamental e médio. É uma escola grande com quatro blocos de dois andares, espaço amplo de pátio e um ginásio de esportes compartilhado com uma escola especial municipal vizinha. Há uma ideia de acessibilidade, presente em rampas de acesso à escola e aos andares térreos do prédio principal, no entanto, ao chegar ao pátio, a ideia logo desaparece com o piso de terra. Ao chegar à escola para a conversa com as professoras de educação especial do AEE, foi possível ouvir, ao fundo, risadas e falas dos estudantes tomando conta do ambiente.

O espaço destinado ao AEE fica em um prédio anexo, com duas salas em uma construção mais nova que as anteriores. Dividindo parede com uma sala de aula, há uma rampa íngreme de acesso a esse prédio. A sala é pequena, com uma mesa redonda ao centro, com quatro cadeiras de escola, mais duas estofadas, há duas poltronas e mais uma mesa de escritório ao canto. Existe também um armário branco com portas ao lado dessa mesa e uma estante aberta com jogos e brinquedos. Duas janelas grandes, que se voltam para a rua, oferecem iluminação à sala. A sala e os materiais pedagógicos são fruto de doações das próprias professoras ou de móveis deslocados de outros setores da escola, que conta com duas professoras de educação especial atuando no AEE: uma com carga horária de 40 horas semanais; outra com 20 horas semanais dedicadas à docência do AEE. No momento da conversa, as duas professoras demonstraram o desejo de participar de forma ativa e narrar suas vivências e desafios na atuação junto ao AEE, assim, optei realizar a conversa de modo a propiciar a participação das duas professoras na pesquisa.

A segunda escola da esfera administrativa a participar da investigação foi a Escola Prof.<sup>a</sup> Ernestina, localizada em um bairro na região central da cidade de Porto

Alegre/RS. Por se localizar próxima a uma avenida que a liga a diversos bairros da região leste da cidade, atualmente, atende um contingente grande de estudantes oriundos dessa região de Porto Alegre/RS também na modalidade de EJA. A escola é de porte médio, com um prédio de três andares, com uma área coberta com quadra esportiva e um pátio aberto no fundo. O local é cercado por prédios altos, o que dá um tom escuro ao seu ambiente. Há pouca acessibilidade física na escola, ou melhor, existe uma rampa na entrada principal, mas não foi identificada a mesma acessibilidade aos andares superiores. No momento inicial da conversa com a professora de educação especial que atua no AEE, não haviam estudantes, porém, ao longo do tempo, passei a perceber o som dos estudantes que chegavam para o próximo turno de aula à noite.

O espaço destinado ao AEE fica no segundo andar do prédio, uma sala grande, dividida em dois ambientes: um específico para atendimento dos estudantes; outro administrativo. A sala destinada aos atendimentos diretos aos estudantes conta com uma mesa redonda, estantes, armários, tapetes, jogos, brinquedos, um computador e materiais didáticos. O espaço foi montado com doações e recebeu materiais através do Programa Escola Acessível, do governo federal, em 2012. A escola conta com duas professoras de educação especial atuando no AEE, uma com 50 horas semanais e outra com 10 horas semanais, dedicadas ao AEE.

Essa peculiaridade na organização da oferta do AEE por escola-polo atrai a atenção visto que a cidade de Porto Alegre possui uma grande oferta de profissionais com formação ou capacitação para trabalhar no AEE, o que possibilitaria bancar a implementação do serviço em cada uma das escolas da rede estadual de ensino da cidade. Parece, aqui, haver uma opção política da mantenedora do ensino por esse tipo de organização do AEE. Do mesmo modo, evoca no que tange a essa mesma organização, um dos fatores que acarretam dificuldades à efetivação da ação pedagógica na totalidade das escolas da rede estadual da cidade. Essa questão da relação do AEE com as demais escolas acompanhadas pelo serviço é apontada pela professora Celita.

*Com as profes. daqui [escola-polo] é diferente porque a gente tá aqui todo dia, né? Com os professores de outra escola, que a gente atende, com o F. F, [Escola] a gente tem muito pouca*

*troca. (Professora Celita - Escola Solange)*

#### c - Esfera Administrativa do Ensino Privado

As escolas de ensino fundamental, da esfera administrativa privada, apesar de responderem em termos normativos ao Sistema Estadual de Educação, apresentam-se de diferentes formas, isto é, há escolas de confissão religiosa, que se organizam em redes de ensino específicas e há aquelas não confessionais individuais ou em agrupadas em rede com outras instituições de ensino. Atualmente, 98 escolas são consideradas da esfera administrativa privada em Porto Alegre/RS, correspondendo, em comparação às demais esferas, ao segundo maior quantitativo de escolas e de matrículas gerais, o ensino fundamental, em Porto Alegre/RS. Mas, quando deslocamos o olhar para as matrículas no AEE, esse quantitativo cai, ficando em terceiro lugar entre as quatro esferas administrativas. Em todas essas, a forma de ingresso dos estudantes no ensino fundamental se dá através da disponibilidade de vagas existentes mediante o pagamento de mensalidades com valores determinados pela própria escola.

Em relação à organização da oferta do AEE, a esfera administrativa privada é atravessada por um momento histórico que provocou um indicativo de unificação nas escolas dessa esfera. No ano de 2017, a Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre do Ministério Público do Rio Grande do Sul, lançou a Recomendação 03/17, que determinou às escolas privadas a inclusão dos alunos considerados público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, além da institucionalização e da oferta do AEE, em turno inverso, com professoras com habilitação específica em educação especial, sem custo financeiro adicional às famílias. A fala da professora Dora é reveladora desse momento histórico:

*Lá em 2017, (...) antes disso, tava em pauta, já existia, né? Então veio muito forte. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

A fala da professora acima aponta para uma mudança de postura que impactou no quantitativo de matrículas no AEE nessa esfera administrativa, pois, até então, havia experiências isoladas de processos inclusivos em escolas privadas, alguns com

proximidade às normativas nacionais, outras com critérios organizados na própria escola, e, em outras tantas, não havia proposta desenhada.

A Recomendação 03/17, do MP/RS, representou uma ruptura nesse processo. Consequentemente, fez com que as escolas privadas passassem a buscar organizar e a oferecer o AEE, de modo institucional, o que representou um aumento significativo nas matrículas neste dispositivo, segundo Quadro 4<sup>22</sup>.

A Escola Prof. Clóvis é de confissão religiosa e compõe uma rede de escolas espalhadas pelo Brasil e outros países. Fica localizada na região leste da cidade e atende estudantes de diversos bairros da cidade nas etapas de educação infantil, fundamental e médio. Seu espaço físico é grande, com o prédio principal em formato de L, com três andares e diversos outros prédios que formam o conjunto da escola, um pátio amplo, quadras abertas e ginásio de esportes, há acessibilidade física a todos os ambientes da escola. Havia um silêncio no ambiente escolar, não cruzamos com nenhum estudante até chegar à sala do AEE. Vozes dos estudantes somente foram ouvidos durante a realização do recreio e depois o que parecia ser uma aula de educação física em frente à sala do AEE, onde se realizou a conversa.

O espaço destinado ao AEE se localiza no piso inferior da escola, em um corredor com diversas salas e voltado para o pátio aberto com quadras esportivas. A sala do AEE é grande, com paredes coloridas, uma mesa ao centro, ao que parece, destinada à realização de atividades, outra mesa de escritório no canto, com um armário ao lado, todos móveis brancos. Não vi jogos, brinquedos, livros, revistas expostas pela sala, segundo a professora, porque a sala estaria mudando de local dentro da escola. O local foi montado e mantido com recursos da própria escola, contando com uma professora de educação especial com 40 horas semanais dedicadas à docência do AEE.

A segunda escola da esfera administrativa privada participante da investigação foi aqui denominada como Escola Prof. Francisco, organizada através de uma única sede e é fruto de uma experiência peculiar de formação de escola, a qual preconiza, desde a sua fundação, o preceito de acolher todos os estudantes, independentemente da sua condição de desenvolvimento, antes mesmo das indicações de ordem

---

<sup>22</sup> Quadro 4, página 99.

normativas nacionais. É uma escola pequena, localizada em um bairro na região central da cidade, que atende a estudantes, em sua maioria, de bairros próximos, na etapa de educação infantil e de ensino fundamental até o quinto ano. Seu espaço físico é pequeno, porém, acolhedor, bastante colorido em um prédio de dois andares, com um pátio de pequenas dimensões e espaço fechado para recreação e prática de educação física. Há acessibilidade física aos diferentes ambientes da escola. Durante o encontro com a professora de educação especial que atua no AEE, havia crianças e adultos, ouvia vozes dos estudantes e professoras pelos corredores e pelas salas da escola.

A escola conta com uma professora de educação especial com 40 horas semanais dedicadas ao AEE. A conversa com ela não foi realizada no seu ambiente físico de trabalho. Embora exista, estava sendo utilizado para outras atividades da escola naquele momento, sendo então desenvolvida a entrevista na sala da direção, junto à parte administrativa da escola.

Nessa esfera administrativa, há um aspecto que chama a atenção em relação à forma como as escolas são aqui organizadas, diferenciando-as das demais esferas administrativas. Há distinções percebidas para além do tamanho das escolas e do número de estudantes atendidos, ou seja, pelas organizações responsáveis como mantenedoras, as escolas participantes não constituem uma “rede de ensino”, como no caso das esferas anteriores, sendo independentes administrativamente e pedagogicamente. Tais aspectos imprimem mais singularidades que aproximações entre as escolas, principalmente naquilo que se refere a questões específicas do AEE. Como será possível perceber mais adiante, isso deixa espaços à exploração de diferentes experiências e modulações nas formas de atuar no AEE.

#### d - Esfera Administrativa do Ensino Federal

As escolas da esfera administrativa federal, mesmo de caráter público, não caracterizam uma rede única de ensino. Por estarem ligadas administrativamente e pedagogicamente a diferentes instituições federais, compõem diferentes redes de escolas independentes, distribuídas em outras cidades e estados do país. Em Porto Alegre/RS, as escolas da esfera administrativa federal estão ligadas a instituições federais que se engajam na cidade através de atividades educacionais oferecidas à

população para além da educação básica, como, por exemplo, na educação superior, profissional e militar.

Em relação à oferta de matrículas no ensino fundamental, ocupam-se de um número muito pequeno de estudantes se comparado às outras esferas administrativas do ensino, pois o foco de trabalho dessa esfera, de acordo com a LDBEN (1996), é a formação no ensino superior. Com isso, o quantitativo de matrículas geral e no AEE é o menor entre as quatro esferas em comento. A forma de ingresso no ensino fundamental nas duas escolas, embora públicas, ocorre por seleção de ingresso para os estudantes: uma delas por meio de provas; enquanto, na outra, por meio de edital com sorteio público das vagas oferecidas.

Em relação ao AEE, a oferta desse dispositivo pedagógico na esfera federal é um processo recente. Apesar de haver estudantes público-alvo da educação especial matriculados e esforços no sentido de oferecer acompanhamentos às suas características, a estruturação do AEE só foi estabelecida a partir de 2015, institucionalizando os seus processos nos documentos orientadores e organizacionais das escolas. Iniciou, a partir de então, a composição de um trabalho voltado ao apoio pedagógico na escolarização de estudantes público-alvo da educação especial mediado pelo AEE.

Cabe ressaltar que a intenção de pesquisa era compor o trabalho com as duas escolas da esfera administrativa federal de ensino, assim como proposto e realizado com as demais esferas administrativas, no entanto, embora tenha sido reiteradamente visada à autorização institucional necessária para realizar a investigação nos domínios da escola, e, gentilmente, recebido pelos profissionais responsáveis pelo setor do AEE, não se efetivou uma possibilidade de entrada de forma oficial em que pese o número de vezes de ida presencial e telefonemas com esse intuito. Os dados informativos aqui apresentados foram captados junto ao site da instituição. Assim, após muitas tentativas, optei por levar a cabo o processo de produção de dados somente com uma das escolas, sendo que a análise se refere a esse contexto de atuação.

A escola da esfera administrativa federal participante foi denominada como Escola Prof. Erasmo, localizada na região leste da cidade, junto a um dos campi da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o atendimento voltado a uma população oriunda de diversos bairros da cidade de Porto Alegre/RS, no ensino fundamental e médio, nas modalidades comuns e de EJA. Seu espaço físico é amplo com um bloco de dois andares, com prédio anexo de cantina e área aberta com quadras de esportes e de lazer. Há acessibilidade física aos diferentes ambientes da escola. Não há suplementação de verbas para a manutenção de materiais pedagógicos destinados ao AEE. Percebi, ao visitar o local, a presença viva dos estudantes. Nos corredores havia uma movimentação de professores e de estudantes, assim como pequenos grupos de alunos conversando nas áreas de convivência. Suas vozes preenchem o ambiente todo.

A forma de ingresso se dá por sorteio público, via edital, conforme o quantitativo de vagas disponibilizadas a cada ano. Há, desde o ano de 2021, reserva de vagas para estudantes com deficiência nos processos de ingresso, mas tal processo não se dá somente por essa via, podendo pleitear-se por livre concorrência. Outra característica é que o AEE está institucionalizado nos documentos oficiais da escola e organiza-se enquanto área de conhecimento, por meio da qual as professoras de educação especial que atuam no AEE organizam e planejam suas ações.

O espaço destinado ao AEE é grande, no segundo andar do prédio, em um corredor central, ladeado por sala de aula, setor administrativo e salas particulares destinadas a professores específicos das áreas do conhecimento. O espaço é bem iluminado, com janelas voltadas à área externa, dispõe de mesas, armários e computadores, com poucos brinquedos e jogos à disposição da visão. Há um conjunto de armários que divide a sala em dois ambientes, havendo um conjunto de mesas. Não há verbas destinadas à manutenção ou à compra de materiais, e a sala foi montada com base em doações das professoras do AEE e de outras professoras da escola.

Ao analisar os espaços de AEE percorridos para a realização das entrevistas, foi possível perceber o investimento realizado pelas escolas para a sua implantação e manutenção. Encontrei salas destinadas para o AEE em todas as escolas participantes, organizadas e dispostas de diferentes formas.

Chamou-me a atenção a pouca infraestrutura de acessibilidade na maioria dos

locais visitados. Essa percepção se deu principalmente nas escolas da esfera estadual e municipal, enquanto, nas das esferas privada e federal, havia plena acessibilidade física a todos os ambientes.

No que diz respeito aos recursos financeiros de manutenção do AEE, somente na esfera municipal há recursos disponibilizados de forma contínua para manutenção e compra de equipamentos pedagógicos definidos pela professora de educação especial que atua no AEE. Nas demais, não há disponibilidade de nenhum tipo de financiamento para o AEE.

Conhecendo melhor a composição do contexto a partir de onde são produzidas as falas das professoras participantes, as narrativas por elas produzidas começam a delinear pontos de encontro de experiências e a tecer as tramas da investigação. A análise desses pontos conduz a derivas daquilo que é possível mapear e analisar como certo modo de estruturar a organização do AEE oferecido nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino, na cidade de Porto Alegre/RS. No próximo capítulo a discussão é desencadeada a partir da análise das falas das participantes quanto a sua formação acadêmica, formas de admissão na docência do AEE, ingresso dos estudantes, a estruturação da oferta da ação pedagógica e as interações entre as professoras de educação especial atuantes no AEE e as de sala de aula.

## **7 PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANTES NO AEE QUE TECEM E NARRAM PRÁTICAS: FORMAÇÃO, ADMISSÃO E OFERTA DO AEE**

*A minha trajetória ... às vezes quando eu olho para trás, eu fico:  
“Meu Deus, vamos lá falar tudo isso” (Professora Celita-  
Escola Profa. Solange)*

Narrar histórias, contar sobre seus cotidianos, produzir versões de como se estrutura o AEE nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino de Porto Alegre/RS, essa foi a composição dos encontros com as professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas participantes da pesquisa. Mas, quem são as professoras as quais compõem essas vozes que contam e tecem sentidos a partir da experiência vivida no AEE, nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino de Porto Alegre/RS?

Foram dez profissionais que compuseram as narrativas sobre o seu cotidiano no AEE das escolas das quatro esferas administrativas da cidade de Porto Alegre/RS. Em duas, das sete escolas participantes, havia mais de uma professora de educação especial atuando no AEE no momento proposto à conversa. Nesses locais, as docentes fizeram questão de participar da discussão, tornando, assim, os colóquios um momento de debate rico e pulsante entre os presentes sobre aquela versão de AEE.

Para delinear possibilidades indicativas de quem são as professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação e estabelecer apontamento de aspectos que as conectam e as distanciam às esferas administrativas nas quais atuam, propus-me a traçar conformações da formação acadêmica, das exigências de cada uma das esferas para a atuação docente no AEE e as formas de ingresso para tal atividade. Outro ponto aqui abordado busca trazer um panorama das relações e das trocas sobre o trabalho desenvolvido entre as outras professoras de educação especial atuantes nos AEE's, das diferentes esferas administrativas do ensino na cidade de Porto Alegre/RS, como forma de tentar compreender os movimentos de aproximação possíveis entre as esferas administrativas quanto à ação

pedagógica do AEE, na cidade de Porto Alegre/RS. A seguir, o Quadro 6 apresenta as professoras de educação especial que atuam no AEE que participaram da pesquisa:

QUADRO 6 – Professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação por esfera administrativa e por escola participante

Esfera Administrativa do Ensino		Formação Acadêmica	Forma de Ingresso das professoras de educação especial no AEE	Carga horária da professora de educação especial no AEE
Municipal	Escola Profa. Benvinda	Graduação em Educação Especial	Concurso específico em Ed. Especial	40h
	Escola Profa. Ernestina	Graduação em Pedagogia com habilitação em educação especial		
		Graduação em Pedagogia - Especialização em Ed. Inclusiva	Entrevista / convite (Concursada inicialmente em outra área da docência)	
		Graduação em Pedagogia	Edital interno (Concursada inicialmente em outra área da docência)	
Estadual	Escola Profa. Solange	Graduação em Pedagogia - Especialização em Ed. Inclusiva	Entrevista / convite (Concursada inicialmente em outra área da docência)	40h
			Entrevista / convite	20h
	Escola Profa. Eneida	Graduação em Ciências Sociais - Especialização em Ed. Inclusiva	Entrevista / convite (Concursada inicialmente em outra área da docência)	50h
Privada	Escola Prof. Clóvis	Graduação em Letras - Especialização em Ed. Inclusiva	Entrevista / convite	40h
	Escola Prof. Francisco	Graduação em Pedagogia - Especialização em Ed. Inclusiva		
Federal	Escola Prof. Erasmo	Graduação em Educação especial	Concurso específico em Ed. Especial	40h

Fonte: O autor (2023).

No quadro acima, é possível identificar que, das dez professoras de educação especial participantes, duas têm graduação em educação especial, uma em

Pedagogia com habilitação para educação especial, enquanto as demais têm graduação em outra área de docência com pós-graduação em educação inclusiva. Das dez professoras, apenas três fizeram concurso específico para atuar na educação especial: duas na esfera municipal e uma na esfera federal.

Na esfera privada, a forma de seleção das professoras de educação especial para atuar no AEE é a entrevista com a equipe diretiva. Na esfera estadual, as professoras foram convidadas pela mantenedora da rede de ensino para comporem o quadro como docentes do AEE. Na esfera municipal, foram encontradas três formas acesso à docência no AEE: a primeira, já abordada, é o concurso público para a área de educação especial; a segunda, através de uma entrevista com a coordenação do setor de educação especial, com professoras concursadas, para outras áreas e especialização em educação inclusiva. Em relação ao terceiro modo, a rede Municipal estabeleceu um Edital Interno entre 2017 a 2020, para professoras concursadas em outras áreas que tivessem especialização em educação inclusiva. Esse último modelo foi extinto por solicitação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, porquanto considerado ilegal. Entre as professoras entrevistadas, apenas uma não trabalha exclusivamente no AEE e com carga horária de 40h semanais

## 7.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA DAS PROFESSORAS DO AEE

A formação acadêmica das professoras que atuam no AEE participantes da investigação é um aspecto que cria uma conexão entre os diferentes modos de organizar esse dispositivo nas esferas administrativas. Todas relatam ter graduação em licenciaturas e cursos de pós-graduação que habilitam para a docência em educação especial. Das participantes, duas têm graduação em educação especial, outra graduação em Pedagogia com habilitação em educação especial. As demais, licenciadas em outras áreas, com pós-graduação em cursos relacionados à educação inclusiva ou ao Atendimento Educacional Especializado. Três das participantes têm mestrado, e outras duas, doutorado em educação.

Essa evidência leva a observar o que dizem as diretrizes legais do AEE quanto à formação exigida para a docência no AEE. O Artigo 12º, da Resolução 4/2009, do CNE/CEB, afirma o seguinte: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação

inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (Brasil, 2009, p.3). É possível perceber a não especificação sobre os tipos de formações exigidas e o tempo de formação necessário para tanto. Silva (2020) aponta haver dois percursos delineados para a formação em educação especial no Brasil: um em licenciatura e outro que envolve a articulação entre outra licenciatura e a complementação de estudos através de capacitações ou de curso de pós-graduação *lato sensu* na área.

Para a autora, essas diferentes possibilidades tendem a produzir diferentes modos de atuação desse docente com práticas “[...] ora mais direcionadas ao ensino especializado em modo exclusivo ou mais integrada aos processos de ensino nas classes comuns” (Silva, 2020, p. 34). Sem indicações claras nos documentos legais quanto à especificação da formação exigida para a atuação docente no AEE, fica a critério do gestor que realiza a contratação da profissional quais serão as exigências mínimas para atuar no AEE de sua escola.

No caso da cidade de Porto Alegre/RS, chama a atenção a formação das professoras do AEE oferecido nas escolas das quatro esferas administrativas: todas com formação superior e pós-graduação. As professoras relatam ter sido exigida formação específica em educação inclusiva, graduação ou pós-graduação para ingressar na docência do AEE onde atuam, com carga horária mínima de 360 horas, como aponta a fala abaixo.

*A minha formação inicial é Letras e pra atuar no atendimento educacional especializado, a necessidade da pós-graduação em atendimento educacional especializado, na educação inclusiva. Então, a minha formação pra atuar hoje é em razão da pós-graduação em educação especial inclusiva... Isso foi uma exigência da escola. Pra eu poder atuar, eu precisava ter essa formação.*  
(Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)

Parece haver uma opção nas diferentes esferas administrativas em admitir docentes das duas modalidades de formação, principalmente aquela em pós-graduação. Esse elemento aponta uma característica da cidade de Porto Alegre/RS à oferta de cursos de formação de graduação e pós-graduação relacionados à educação inclusiva. O fato de ser a capital do estado do Rio Grande do Sul, com um contingente considerável de universidades e de faculdades voltadas à formação

docente, pode explicar tal oferta, tendo como efeito a exigência de formação mais elevada para ingresso na docência do AEE em todas as esferas administrativas do ensino.

No âmbito brasileiro, mesmo com o desenvolvimento de uma política de formação em escala nacional de docentes na área de educação especial, através do programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” (Brasil, 2003), a carência é significativa em termos da formação específica necessária à atuação no AEE, principalmente, em locais afastados dos grandes centros urbanos. Importante lembrar que, entre 2010 e 2016, a CECADI promoveu capacitações e especializações na modalidade a distância e presencial em todo o Brasil. Esse é o caso relatado na investigação de Calheiros e Fumes (2014), os quais analisaram o processo de implantação da política de AEE na rede municipal de Maceió/Al e detectaram a insuficiência de profissionais habilitados ao exercício da docência nesse serviço de apoio. Isso, para as autoras, tem interferido na sua organização e no funcionamento.

## 7.2 FORMA DE INGRESSO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AEE

Já as formas que as esferas administrativas utilizam para selecionar quem ocupa a docência do AEE apresentam particularidades entre elas, mas com um traço em comum. Nas esferas administrativas do ensino público, as oito professoras de educação especial que participaram da pesquisa são concursadas, porém, dessas, somente três o são especificamente para a área de educação especial. As demais ou foram selecionadas por entrevistas ou convidadas por setores responsáveis pela organização da educação especial. Nesse grupo, uma delas passou por seleção via edital interno de sua rede de ensino a fim de atuar como professora do AEE. No tocante à esfera privada, a forma de ingresso na docência do AEE está calcada na seleção desse profissional por parte da gestão das escolas, via entrevista, como vimos no Quadro 6<sup>23</sup>.

Ao fechar o foco nas formas como as esferas administrativas públicas realizam

---

<sup>23</sup> Quadro 6, página: 134.

o ingresso de professoras de educação especial no AEE, percebi singularidades entre as esferas administrativas de caráter público e privado. Nas públicas, o ingresso na docência se dá basicamente via concurso, mesmo que não especificamente para a área de educação especial; na privada, ocorre por entrevistas ou convites da gestão das escolas.

#### a - Esfera Administrativa do Ensino Municipal

No AEE das escolas da esfera administrativa municipal, o ingresso ocorre de diferentes formas. No entanto, relatou-se que todas as professoras de educação especial que atuam no AEE são concursadas na Rede Municipal de Ensino. Duas delas realizaram concurso especificamente para a área de educação especial; as outras foram selecionadas dentre as docentes concursadas para outras áreas de conhecimento, com especialização em educação especial, isto é, uma através de uma entrevista com a coordenação da educação especial, a outra por meio edital de seleção interno para a ocupação do cargo de docente do AEE. As falas a seguir oferecem um panorama desses processos:

*Surgiu o concurso [educação especial] em Porto Alegre (...) aproveitei que eu já ia fazer a seleção de mestrado na UFRGS para ver como era e acabei passando nos dois (Professora Cidinha - Escola Prof.<sup>a</sup> Benvinda Elaine)*

*O meu processo seletivo foi uma sabatina, né? Tinha três professoras ali, junto com a C.[coordenadora]. Perguntaram um monte de coisa (Prof. Rita - Escola Profa. Ernestina)*

*Eu lembro que quando eu entrei (...) a gente fez um ano todo de formações. Daí a A. [coordenadora] disse o seguinte: "Para tu vir, primeiro eu quero que tu faça, que observe a escola especial". Eu fui (...) passei lá umas tardes e aí, depois, ela disse: "Não, agora, tu vai, né? Depois das entrevistas, toda aquela função (Professora Lica - Escola Profa. Ernestina)*

Cabe destacar que na esfera municipal, entre os anos de 2018 e 2020, houve um processo de seleção interna, via edital interno, com a exigência da formação em pós-graduação em educação inclusiva, educação especial ou em Atendimento Educacional Especializado. Tal procedimento foi questionado pelo Tribunal de Contas

do Estado no ano de 2022. A partir do ano de 2023, a mantenedora da esfera municipal do ensino adotou a contratação de professores para o AEE, via contrato, por um prazo de, no máximo, dois anos, enquanto aguarda a nomeação de professoras para a área de educação especial através do concurso público realizado no primeiro semestre de 2023.

#### b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

Na esfera administrativa estadual, as professoras de educação especial que atuam no AEE participantes são concursadas para outras áreas da docência na rede estadual de ensino. Elas relataram a ocorrência do convite pela coordenação centralizada de educação especial, junto à Coordenadoria Regional de Educação, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado do RS, para ocuparem o lugar de docente no AEE como é possível identificar nas falas a seguir:

*Trocou a coordenação [centralizada]. Aí, no momento que trocou a coordenação, elas me convidaram. Eu dormi e acordei dentro de uma sala de recursos (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

*E aí, um dia, eu tava na Coordenação [centralizada], e elas olharam no meu currículo lá e disseram: "Tá, mas tu tem o curso de capacitação e em deficiência mental. Por que tu não abre uma sala de recursos?" (Professora Balbina, Escola Profa. Solange)*

A partir das palavras das professoras, evidencia-se que cabe à mantenedora da rede estadual de escolas fazer a escolha das professoras que serão as responsáveis pelo AEE em suas escolas. Segundo as depoentes, isso ocorre através de convites feitos diretamente às professoras desde que tenham a formação necessária.

#### c - Esfera Administrativa do Ensino Privado

Na esfera administrativa privada, o processo de seleção de ingresso das professoras ao AEE ocorreu através da realização de entrevista ou pela escolha da equipe diretiva de uma professora do quadro docente da própria escola para a ocupação do lugar, como apontam as falas abaixo.

*(...) eu trabalhava 30 horas em uma rede e 20 horas noutra. (...) um colega me mandou: "Ah! Tem vaga no Clóvis de Oliveira" (...) na mesma semana, outro colega me mandou a mesma vaga: "Ah! Tão precisando no Clóvis de Oliveira, e eu lembrei de ti" (...) Aí eu digo: "Isso é um sinal. Eu vou mandar" (...) Aí, um dia, a diretora me ligou (...) fiz a entrevista (...) Então, aí, eu acabei vindo aqui. Eu comecei aqui com 20 horas. Aí, eu passei pra 30 horas e, no final do ano (...), eu peguei 40 horas  
(Profa. Dora - Escola Prof. Clóvis)*

*Do AEE, quando as meninas fizeram o convite para mim, foi no sentido de eu ter a formação, né? De já trabalhar. Não só pelo fato de trabalhar aqui há muito tempo, mas de trabalhar com crianças de inclusão, com crianças com deficiência (...) essa questão de quem iria assumir aí foi muito na questão da minha formação e de eu já tá por aqui. E já estar trabalhando com uma clientela que era demanda de AEE (Professora Maria Nova - Escola Prof. Francisco)*

O processo de seleção das professoras de educação especial para atuarem no AEE, nas escolas privadas participantes, ocorre através de entrevistas. Após a divulgação das vagas existentes, é realizada uma entrevista com a(s) candidata(s) pela direção da escola, a qual define quem ocupará a vaga. Na fala da professora Maria-Nova, fica clara a condição de formação específica para atuar no AEE.

#### d - Esfera Administrativa do Ensino Federal

Na esfera administrativa federal, na escola participante, a modalidade de ingresso ao serviço se deu exclusivamente por meio concurso público específico para ocupar a função de professora de educação especial, como afirma a Professora Ditinha, da Escola Prof. José Erasmo:

*Cheguei aqui no colégio por via de concurso público, né?  
(Professora Ditinha –Prof. Erasmo)*

Ao analisar as formas com que as professoras de educação especial ingressaram na docência do AEE, foi possível perceber que, nas esferas administrativas de caráter públicas, em que o processo de seleção foi através do convite às professoras ou mesmo por entrevista, houve uma escolha das coordenadoras representantes da mantenedora como fator primordial na decisão de

quem ocuparia o lugar, com exceção da seleção interna por edital, entre professoras de educação especial previamente concursadas para o cargo. A relação de escolha traça um ponto em comum entre as esferas administrativas públicas com a esfera administrativa privada. Somente, na esfera pública, a seleção por concurso é direta para ocupar o cargo de docente do AEE.

Isso leva a entender que há uma aproximação entre as esferas administrativas no sentido da escolha da docente do AEE a partir de algum tipo de perfil necessário para desempenhar tal atividade. Para além da formação acadêmica, algo que não fica claro ou explícito, mas que indica, se não uma “pessoalidade”, um certo modo de ser docente que leva à determinada escolha.

*Eu venho de concurso, né? E as gurias não. Ele [Gestor] acha que qualquer momento pode tirar. (Professora Joana - Escola Profa. Ernestina)*

Nas redes Estadual e municipal, há um constrangimento ao pensar que, caso não tenham concurso específico para atuar no AEE, é possível que sejam convidadas a retornar ao seu cargo de origem, Isso fica explícito pelo alerta da professora Joana em relação a sua real condição frente ao conjunto da escola.

### 7.3 FORMAS DE INGRESSO DOS ESTUDANTES NO AEE: ASPECTOS QUE COINCIDEM E SE DISTANCIAM ENTRE AS ESFERAS

Do ponto de vista normativo, o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014-2024, Lei Federal nº 13.005/2014, apresenta, na Meta 4, a estratégia da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado à população de 4 a 17 anos considerada público-alvo da educação especial (Brasil, 2014).

No âmbito da cidade de Porto Alegre/RS, os desdobramentos do Plano Nacional de Educação estão referendados pela Lei Municipal nº 11.858/15, que institui o Plano Municipal de Educação (PME), através da Meta 4, que indica: “Manter, para

o público-alvo da educação especial de 0 (zero) a 21 (vinte e um) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo” (Porto Alegre, 2015), como forma de assegurar a manutenção do acesso do público-alvo da educação especial à educação básica e ao atendimento educacional especializado, durante a vigência do Plano entre 2015-2025 (Porto Alegre, 2015).

Ao analisar os modos de ingresso dos estudantes ao AEE, volto à atenção para aqueles movimentos que apontam os processos pelos quais os estudantes referenciados como público-alvo da educação especial acessam ao AEE, principalmente, àqueles que indicam as peculiaridades nos fluxos adotados para o ingresso de estudantes ao AEE.

QUADRO 7: Formas de ingresso nas escolas, de encaminhamento para ingresso no AEE e do número de estudantes por professora de educação especial no AEE nas escolas investigadas.

Esfera Administrativa do Ensino		Forma de ingresso na Escola	Encaminhamento para o AEE	Númro de estudantes por professora de educação especial no AEE
Municipal	Escola Profa. Benvinda	Central de Vagas	Encaminhado pela escola que presta o Atendimento de AEE na educação infantil Encaminhado pela escola via laudo médico Encaminhado pelas professoras da escola	25
	Escola Profa. Ernestiana			
Estadual	Escola Profa. Solange	Cental de Vagas	Encaminhado pela escola via laudo médico Encaminhado pelas professoras da escola	Não há especificação
	Escola Profa. Eneida			
Privada	Escola Prof. Clóvis	Disponibilidade de Vagas	Encaminhado pela escola via laudo médico Encaminhado pelas professoras da escola	Não há especificação
	Escola Prof. Francisco			
Federal	Escola Prof. Erasmo	Sorteio via edital Reserva de vagas no edital de ingresso	Encaminhado pela escola via laudo médico Encaminhado pelas professoras da escola	Não há especificação

Fonte: O autor (2023).

Ao observar o quadro acima sobre as formas de ingresso dos estudantes ao AEE, é notável duas formas comuns entre as escolas participantes da pesquisa: a indicação das professoras de sala de aula, quando avaliam alguma característica de desenvolvimento escolar que indique a necessidade de uma avaliação pedagógica por parte do AEE, e o encaminhamento da escola via laudo médico, entregue pela família à escola, indicando o CID (Código Internacional de Doenças) referente à indicação que contemple o público-alvo da educação especial. Na esfera municipal, há um processo de passagem direta do AEE da educação infantil para o AEE do ensino fundamental.<sup>24</sup>

Há diferenças, também, na forma como os estudantes ingressam nas escolas de forma geral. Nas esferas municipal e estadual, o ingresso ocorre através do encaminhamento da Central de Vagas compartilhada entre as duas esferas. Na estrutura privada, os estudantes acessam as escolas de acordo com a disponibilidade de vagas. E, na federal, o acesso se dá por sorteio público, no qual as famílias se inscrevem via edital lançado pela escola com os números de vagas disponíveis.

Os processos se aproximam muito em seu fluxo e parecem seguir certos processos que vão da identificação, encaminhamento por parte dos professores de sala de aula, envolvendo procedimentos chamados de avaliação e o registro de ingresso do estudante nos sistemas de informações educacionais.

### 7.3.1 Ingresso dos Estudantes ao AEE e os Fluxos Realizados

Passo a desenvolver a seguir às especificidades que caracterizam cada uma das esferas administrativas no que se refere às formas de ingresso dos estudantes ao AEE, aos fluxos realizados pelas escolas para o processo de encaminhamento dos estudantes para o AEE e quanto à presença ou não de documentação de registro desses processos.

---

<sup>24</sup> Na Rede Municipal de Porto Alegre, Atendimentos Educacional Especializado aos bebês e às crianças pequenas são nomeados, respectivamente, Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) respectivamente. Esses atendimentos acontecem nas quatro Escolas Especiais de Porto Alegre, onde há espaços estruturados e profissionais especializados para esse atendimento. (Freitas, Meirelles; Ávila, 2022).

## a - Esfera Administrativa do Ensino Municipal

Na esfera administrativa do ensino municipal, o ingresso de estudantes para o AEE ocorre de três formas: transferido da educação infantil, da própria rede de ensino, para o ensino fundamental; com o processo institucionalizado pela mantenedora e mediado pela Psicopedagogia Infantil (PI); e para aqueles estudantes que frequentam o ensino fundamental, encaminhados pela própria escola, através de um formulário preenchido pelo serviço de orientação pedagógica da escola, professores de sala de aula e pelas professoras de outros acompanhamentos pedagógicos de apoio que tenha recebido na escola, no caso, o Laboratório de Aprendizagem.

*A gente não aceita sem ter o formulário. Minimamente eles conhecerem, né. (...) Aqui não tem a história da olhadinha, essas coisas. (...) Então a gente recebe encaminhamento (...) E daí a gente faz segue o fluxo. Conversa com a professora, observa em sala de aula, chama a família. Aí, pra depois, começar os atendimentos  
(Professora Joana - Escola Profa. Ernestina)*

Aqui, em outro excerto, a Professora Cidinha apresenta o processo de ingresso através do encaminhamento nos diferentes modos:

*O estudante, ele entra (...). Geralmente. Quando vem encaminhado pro AEE ou já é aluno da escola ou ele tá vindo de transferência de outra escola, tá vindo do AEE da Educação Infantil, às vezes, é por determinação judicial. E, se é um aluno com diagnóstico e tem necessidade do acompanhamento do AEE, ele já é matriculado no AEE. E daí se começa o processo, que é fazer o estudo de caso, organizar o plano de AEE, fazer as observações em sala de aula, atender a família, os professores. E se esse aluno não tem diagnóstico, já passou por serviços de apoio na escola e se verificou que é mais que uma dificuldade de aprendizagem, daí ele é encaminhado para avaliação educacional especializada (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

Como procedimento de encaminhamento, as escolas municipais adotam um documento com informações sobre o desenvolvimento dos estudantes. Tal documento é encaminhado pelo Serviço de Orientação Pedagógica, o qual centraliza os procedimentos, conforme indica as palavras da Professora Lica, do AEE da Escola

Profa. Ernestina:

*O SOE que encaminha (Professora Lica - Escola Profa. Ernestina)*

O ingresso ao AEE descrito pelas professoras participantes envolve a presença de um fluxo de movimentos para que o estudante ingresse no AEE, identificado como “avaliação especializada” (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda). A professora explica que a avaliação especializada perpassa pelo encaminhamento desse estudante e um processo que é identificado como “[...] fazer o estudo de caso, organizar o plano de AEE, fazer as observações em sala de aula, atender a família, os professores” (Professora Cidinha). Somente a partir desse processo o estudante é matriculado no AEE.

#### b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

As narrativas das professoras de educação especial das escolas da esfera administrativa estadual apontam o mesmo procedimento da rede municipal, mas sem relato de AEE na Educação infantil.

*Aquele aluno que já vem com laudo, daí, já vem direto pro atendimento. Mas o aluno que não tem laudo que só apresenta essa característica lá na sala de aula, aí, a gente faz uma investigação, faz uma avaliação (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

As palavras da professora indicam as duas possibilidades de ingresso dos estudantes no AEE e apontam para um processo que se desdobra em um fluxo, identificado por ela como “avaliação”. No excerto a seguir, a professor aponta os processos desencadeados quando da identificação do estudante como possível indicado para o AEE:

*O primeiro passo, onde começa tudo, é no encaminhamento do professor, né? Então, o professor identificou lá na sala de aula que tem um aluno que tem alguma coisa, que não tá aprendendo por algum motivo, por alguma característica. Ele faz um parecer pedagógico depois do, uma sondagem que ele faz lá, na sala, ele faz o parecer pedagógico, encaminha para avaliação em sala de recursos. Isso é um dos passos, né? (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Outra impressão reconhecida nas palavras das professoras de educação especial informa sobre o registro desse processo em um documento que atua como

“comunicador” sobre as questões envolvendo os motivos para o encaminhamento do estudante ao AEE.

*Nós temos uma comunicação, combinação interna (...) os profes, nós temos uma folha, tá? Que é uma folha tipo essa aqui [mostra a folha de encaminhamento], essa aqui é uma folha mais pra eu saber dos pais, mas é uma folha parecida com essa, onde o professor coloca, escreve as dificuldades da criança. Entrega para Neiva, que é do SOE, ou entrega direto pra mim, vai para pasta e a gente entra em contato com a família. Então é o professor que encaminha, tá?*

*(Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

Ao ler a “folha” de encaminhamento dos estudantes, pude perceber que as informações que ali constavam referiam-se aos dados de identificação e a queixas referentes a dificuldades enfrentadas pelo estudante na sua aprendizagem. Não havia referências às aprendizagens já desenvolvidas ou possibilidades de intervenções realizadas em sala de aula.

Ao indagar sobre como se estruturava o processo identificado como “avaliação”, a narrativa proposta pela professora apontou a organização de um determinado fluxo desenvolvido pelo AEE:

*Então tem aquele período ali que a gente avalia em 10, 15 atendimentos, a gente faz avaliação. E, aí, depois, a gente faz uma devolutiva, daí pra família (...) pra escola e faz alguns encaminhamentos: precisa médico, se precisa avaliação psicológica, alguma coisa assim e, aí, já nesse meio tempo, já vai atendendo (...) o aluno. E, aí, vem toda a questão de incluir no sistema, fazer PDI, né? Fazer currículo adaptado. (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Nos relatos das professoras de educação especial, chamam a atenção alguns pontos trazidos: um deles é o número de atendimentos necessários para o processo de avaliação, descrito como em “10 a 15 atendimentos” (Professora Balbina). Se levar em conta um atendimento semanal, o processo se estende por três a quatro meses, o que parece um tempo longo, em termos de ano letivo, para a avaliação e a deliberação dos encaminhamentos necessários ao desenvolvimento escolar do estudante.

Outro ponto a ser destacado é o papel coadjuvante dos serviços pedagógicos

da escola no processo de encaminhamento do estudante ao AEE. No entanto, seria possível a entrega do documento de encaminhamento direto à professora de educação especial que atua no AEE.

#### c - Esfera Administrativa do Ensino Privado

Nas escolas da esfera privada participantes da investigação, há duas formas de ingresso do estudante no AEE: encaminhado pelas professoras da escola, através dos serviços pedagógicos das escolas, ou quando as famílias apresentam laudo médico que indique alguma característica de público-alvo da educação especial ao matricular-se. As duas escolas participantes da investigação oferecem a etapa de educação infantil, e o processo de ingresso já ocorre nessa etapa, porquanto o AEE é responsável pelo acompanhamento dos estudantes independentemente da etapa em que estejam matriculados.

*A primeira forma, a família, quando faz a matrícula ou ao decorrer do ano, apresenta um laudo. A gente tem consciência que o laudo (...) não pode ser exigido pra fazer parte da sala de recursos, mas, vamos dizer que, assim, é a forma (...) que mais ocorre dentro da nossa realidade. (Professora Dora, Escola Prof. Clóvis)*

*A gente fez um levantamento. E aí eu digo a gente, eu coordenadora pedagógica, né? A gente está sempre junto, né? Assim (...) a gente partiu de um levantamento de cada turma, né? E temos crianças que a gente sabe que são público-alvo do AEE, né? E aí que tem sim, uma deficiência, tem um CID, tem um laudo, enfim (...) Até por uma questão legal (Professora Maria-Nova, Escola Prof. Francisco)*

Há a presença de um processo pelo qual a escola em conjunto com o AEE desenvolve para compor o ingresso do estudante ao AEE quando verificada a necessidade de um acompanhamento:

*E mais para além disso, também, a gente tem crianças que têm uma demanda pro atendimento, crianças que têm inúmeras dificuldades, que a gente sabe do quanto aproveitariam esse espaço de AEE, mas que ainda não têm um diagnóstico ou que a família tá em busca (...) a gente foca no que é ali de demanda de AEE mesmo. Já instaurado. E os outros a gente vai avaliando (...) caso a caso. (Professora Maria-Nova, Escola Prof. Francisco)*

*Por exemplo, um aluno que nós [pausa] achamos que pode ser público-alvo de inclusão, como que acontece? Isso, ele é organizacional, o AEE, ele só vai porque a sala de aula observa um aluno, via solicitação do SOE. (...) Aí o setor [AEE] faz a observação, encaminha pro SOE as observações e a gente marca com essa família. (Professora Dora, Escola Prof. Clóvis)*

Nas escolas da esfera privada, foi possível constatar que a forma de ingresso é a mesma das esferas municipal e estadual, ou seja, a partir de um laudo médico que aponte características de desenvolvimento referidas como público-alvo da educação especial ou via indicação das professoras da escola. As duas escolas participantes oferecem escolarização na etapa da educação infantil e fundamental na mesma instituição, e o AEE é responsável por acompanhar os estudantes desde o seu ingresso independentemente da etapa que frequentam. Assim, não há rupturas no processo de passagem de uma etapa para outra.

O que merece destaque na esfera administrativa privada é o papel exercido pelos serviços pedagógicos das escolas participantes no processo de intermediação entre a indicação dos estudantes pelas professoras de sala de aula e a atuação das professoras de educação especial atuantes no AEE na avaliação daqueles que são elegíveis para ingressarem no AEE. Parece haver a assunção de um papel em coordenar e centralizar a indicação de quem deve ou não ser indicado para o AEE por parte desses setores, mesmo que sejam relatadas parcerias entre esses e o AEE no decorrer do processo.

#### d - Esfera Administrativa do Ensino Federal

Na escola federal participante, a via de entrada de todos os estudantes é por sorteio público mediante edital de disponibilização de vagas. Desde 2021, há uma política de ação afirmativa que garante um percentual das vagas oferecidas para pessoas consideradas com deficiência.

*O ingresso (...) ele é via sorteio público (...) não tem prova não tem nada (...) Mas, então, há dois anos nós estamos com edital prevendo reserva de vagas. (...) todos os estudantes que se inscrevem pra reserva de vagas, primeiro é sorteada a reserva de vagas e depois eles automaticamente vão pro sorteio do acesso universal (Professora Ditinha – Escola Prof. Erasmo)*

Esse processo se configura como uma das formas de ingresso ao AEE, mas não sem antes passar por um processo desencadeado como fluxo de encaminhamento ao AEE, segundo aponta a fala da professora:

*Quem entra via sorteio público e já entra com o diagnóstico clínico. (...) Por enquanto, a via de entrada, no edital (...) segue sendo diagnóstico clínico (...) Depois que a pessoa é sorteada tem algumas etapas (...) para garantia de vaga. Uma dessas etapas é a reunião com o setor da orientação (...) esse processo é feito antes de começar as aulas. (Professora Ditinha – Escola Prof. Erasmo)*

Outra possibilidade de ingresso ao AEE ocorre quando se dá a identificação por parte das professoras de alguma característica que aponte para a necessidade do acompanhamento do AEE da escola, seja por descompasso na aprendizagem ou por apresentar um laudo diagnóstico clínico. Nesse caso, desencadeia-se um processo de encaminhamento que consiste em:

*E, aí, na medida, assim, do ano, que vai passando, né? Se a gente, se os professores percebem alguma coisa, se o grupo de orientação percebe alguma coisa, eles nos encaminham. Pra fazer uma avaliação ou se algum, né? Diagnóstico clínico chega no decorrer do ano, a gente também recebe. E, aí, faz todo esse processo, faz reunião com a família, faz, né? Ingresso, uma entrevista de ingresso. (Professora Ditinha – Escola Prof. Erasmo)*

A exigência do laudo com diagnóstico clínico como determinante para o ingresso, via reserva de vagas no edital de ingresso à escola, foi colocada em questão à professora de educação especial do AEE da escola. Sob esse prisma, um excerto da sua fala aponta as ressalvas presentes no contexto investigado quanto a tal exigência do processo:

*A gente estudou (...) outras possibilidades do uso do parecer, mas, ainda (...) não conseguiu ter o embasamento que a gente consiga [Pausa] Embasamento mesmo de estudo, né? Porque, (...) para a gente fazer a reserva de vagas aqui, a gente foi estudar outros (...) que já têm reserva de vagas e a questão do parecer (...) que é previsto em lei (...) ainda não tem muito estudo assim. Então, segue sendo, pra se inscrever (...) no edital, [de] reserva de vagas, tem que ter o diagnóstico clínico. (Professora Ditinha – Escola Prof. Erasmo)*

A escola da esfera federal participante da investigação apresenta um diferencial desde o ingresso dos estudantes de forma geral, com a presença de um sorteio público via edital das vagas disponíveis, havendo reserva de um percentual para estudantes com deficiência. Todavia, o sorteio via edital não garante o ingresso do estudante ao AEE. A escola desenvolve um processo de análise, desencadeado pelo serviço de orientação pedagógica da escola com as professoras de educação especial para análise da necessidade ou não do ingresso ao atendimento.

O encaminhamento dos estudantes segue a mesma direção das demais esferas (estadual, municipal e privada) no quesito indicação das professoras de sala de aula. A apresentação de laudo médico do estudante é um fator a ser estudado, mas não define o ingresso no AEE. Não foram relatados processos de ingresso de estudantes oriundos da educação infantil, com mediação de algum serviço externo à escola. Outro aspecto que não foi possível identificar nos relatos da professora de educação especial do AEE foi o tempo necessário à avaliação de ingresso.

### **7.3.1.1 Conexões e Singularidades Sobre as Formas de Ingresso dos Estudantes no AEE**

Ao analisar as falas das professoras de educação especial que atuam no AEE participantes, das diferentes esferas administrativas do ensino, na cidade de Porto Alegre/RS, em relação ao ingresso de estudantes ao AEE e destacar as peculiaridades de cada um dos processos por elas desenvolvidos. Assim é possível apontar os aspectos que as conectam e aqueles que apresentam singularidades.

Os dados que emergiram das entrevistas das professoras de educação especial do AEE, em relação às formas de ingresso ao AEE, tomo-os enquanto conexão entre as diferentes esferas administrativas. Nesse quesito, vão ao encontro tanto dos resultados levantados por Oliveira e Mancini (2016), ao investigarem os processos de encaminhamentos de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado em uma escola municipal de ensino fundamental, em uma cidade do interior paulista, quanto aos de Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021), quando estudaram sobre a organização e o funcionamento do AEE na rede municipal de ensino de Manaus/AM. Vale destacar que os dados em comento, ainda, assemelham-se aos estudos de Anache e Rezende (2016), que se debruçaram sobre um município

de Mato Grosso do Sul. Tais investigações identificaram dois processos de ingresso no AEE: por indicação da professora de sala de aula e através da portabilidade de um laudo diagnóstico clínico.

Importante salientar o movimento da presença do laudo diagnóstico médico como base do ingresso dos estudantes para o AEE como primordial e necessário embora a nota técnica 04/2014, do MEC, indique que o ingresso prescinde de tal dispositivo. Essa questão aparece nas falas das professoras participantes como possibilidade de garantir o acesso em detrimento daqueles que não o têm e que são apontados pelas escolas como necessidade de receber o acompanhamento do AEE. Os trabalhos de Santos, Sadim, Schimidt e Matos (2021), Anache e Rezende (2016) e de Araújo e Lima (2018) e Bridi (2012) apontam o laudo clínico como requisito para o ingresso do estudante no AEE nos contextos investigados.

No caso da presente investigação, chama a atenção que o laudo diagnóstico clínico foi um elemento presente em todas entrevistas com as professoras participantes, mesmo que não como pré-requisito básico para o ingresso, mas como elemento preponderante nos processos de ingresso dos estudantes ao AEE consoante os excertos já indicados: “Se é um aluno com diagnóstico e tem necessidade do acompanhamento do AEE, ele já é matriculado no AEE” (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda Elaine); e “Por enquanto, a via de entrada, no edital, pessoas com deficiência, segue sendo diagnóstico clínico” (Professora Ditinha).

Embora, as falas das professoras de educação especial indiquem que atualmente o laudo clínico não é condição para o acesso do estudante ao AEE, na esfera administrativa estadual, isso já foi uma exigência, em tempos de administrações centralizadas anteriores, como é possível identificar na narrativa das professoras de educação especial que atuam no AEE das duas escolas dessa esfera que participaram da investigação:

*Assim, houve uma mudança significativa no ano passado na CRE, tá? Mudou toda a equipe da Educação Especial. De setembro até o final de 2022; de setembro de 2022 nós temos uma equipe. Essa equipe anterior ficou uns dois anos dizendo pra mim assim: "Passa as avaliações pro SUS, libera as avaliações, libera para o SUS e fica só com os laudos, pra quem tem laudo." (...) Então hoje a orientação desse novo grupo que tá na CRE é de que (...) mesmo sem o laudo*

*as crianças que têm necessidades específicas, mas ao mesmo tempo, eu tenho lá a fulaninha, né? A Maria, por exemplo, né? Com necessidades específicas, mas sem laudo entra um outro com o laudo, eu já tenho que abrir espaço pra quem tem o laudo*  
(Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)

*Muda tudo, daí de repente: "Ah, agora é sem laudo. Não, agora é com laudo. Não, atendam os alunos que não estão alfabetizados mesmo sem laudo". Cada vez é uma orientação* (Professora Balbina-  
Escola Prof.<sup>a</sup> Solange)

A confusão parece estar posta desde a formulação das legislações que garantem o ingresso dos estudantes ao AEE. De um lado, há a indicação através da Nota Técnica nº 4/2014, da SECADI/MEC, de que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), elaborado pelas professoras de educação especial que atuam no AEE, seja considerado documento comprobatório para garantir o acesso dos estudantes ao AEE e a sua inclusão no Censo Escolar como público-alvo da educação especial para fins de levantamento de dados e de financiamento dos sistemas. Por outro, as nomenclaturas utilizadas para caracterizar as tipologias dos estudantes como público-alvo da educação especial estão subordinadas à racionalidade ligada à área da saúde (Angelucci, 2015). Tal confusão coloca essa questão em evidência no chão da escola, principalmente, quando pensamos nas políticas de acesso ao AEE e na sua caracterização como dispositivo pedagógico de apoio.

Vale trazer à reflexão o contraponto que três professoras participantes da investigação trouxeram em relação à presença do diagnóstico clínico:

*Hoje tá, tá muito mais rápido esse acesso ao diagnóstico, né? (...)  
Então, as famílias, e até que a gente tem que pensar também  
[pausa] na questão da realidade social de uma escola privada, né?  
As famílias, elas têm condições de buscar (...)Então, acaba sendo  
mais rápido esse diagnóstico, essa intervenção, digamos assim, até  
o próprio contato. (Professora  
Dora - Escola Prof. Clóvis)*

*A gente nunca a gente nunca precisou de laudo aqui (...) a gente só  
começou a pautar esta necessidade por entender que ao sair daqui  
(...) Se pra nós o diagnóstico não é necessário pro trabalho. Não é.  
Nunca foi. (...) Chegava na outra escola não ia ter um*

*acompanhamento, porque nas outras escolas é só como diagnóstico. Então, a gente começou a caminhar com as famílias para fazer uma trilha, explicando o porquê disso: "(...) Esse recurso vai te dar muito mais tranquilidade pra poder. Não é exigir as coisas, mas é poder receber as coisas sem exigência". (Professora Maria-Nova - Escola Prof. Francisco)*

*Aquela coisa de muitas vezes. Porque a gente vive numa sociedade que precisa enquadrar. (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

As falas das professoras participantes evidenciam que os apontamentos de identificação e de enquadramento dos sujeitos através da indicação pelo laudo clínico ainda paira sobre os entendimentos da sociedade como um todo sobre as questões da deficiência. A preponderância ainda presente na indicação dos estudantes para o AEE parece ser uma das facetas desse entendimento.

À vista daquilo identificado como distanciamento entre as esferas administrativas, nas formas de ingresso dos estudantes, destaco o processo de passagem institucionalizado dos estudantes do AEE oferecido na educação infantil para o do ensino fundamental, que ocorre na esfera administrativa municipal. Foi descrito o AEE na Educação infantil e, por isso, um processo que garante o ingresso no AEE das escolas participantes mediante uma passagem organizada institucionalmente e com interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE.

Destaco a participação dos serviços pedagógicos como partícipes no processo de indicação dos estudantes por parte da escola, nas esferas municipal, privada e federal, mediando as informações e as indicações das professoras de sala de aula para as do AEE. Com isso, é viável inferir uma ação articulada na escola no processo de ingresso dos estudantes ao AEE, comprometendo os setores pedagógicos nessa ação. No que tange à esfera estadual, o encaminhamento pode ser feito diretamente da professora de sala de aula à professora de educação especial que atua no AEE, sem mediação dos serviços pedagógicos, quando esses existem nas escolas estaduais, sem um claro engajamento com os motivos dos encaminhamentos e dos procedimentos.

## 7.4 A OFERTA DO AEE NAS ESCOLAS: COSTURAS DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*O AEE, ele tá desde que o aluno entra lá na portaria, até a hora que o aluno vai embora (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

A fala da Professora Dora aciona a percepção do AEE atuando através da tessitura entre suas ações e os movimentos que fazem da escola um sistema vivo e em constante movimento. Analisar as ações desenvolvidas pelo AEE no cotidiano pode dar pistas de como está estruturada a oferta desse dispositivo. Uma forma de identificar aquilo que caracteriza as ações desenvolvidas pelo AEE é deslocar o olhar às atribuições apregoadas às docentes que nele atuam.

Como forma de iniciar o processo de identificação desses movimentos que podem caracterizar a oferta do AEE, através da sua ação pedagógica, busco as atribuições descritas pelo Artigo 13, da Resolução 4/2009, do CNE/CEB, abordadas no Capítulo 3 deste trabalho, isto é, identificar indicativos da atuação das professoras de educação especial que atuam no AEE. Em tais atribuições, são visíveis ações que demandam a mediação dos processos inclusivos, a organização do acompanhamento ao estudante considerado como público-alvo da educação especial, a produção de espaços de inter-relação como as demais professoras da escola e família, além da articulação com a escola e as demais profissionais que acompanham o estudante de uma rede de sustentação e de apoio ao seu processo de escolarização.

*Ao serem provocadas sobre as suas atribuições no fazer do AEE nas escolas, as professoras participantes da pesquisa constituíram narrativas que apontam para a amplitude das atribuições desempenhadas nas escolas onde atuam. Nós temos muitas atribuições (...) Nossas atribuições é conseguir circular por toda a escola, por todos os grupos pra conseguir fazer intervenções. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda Elaine)*

*O nosso papel dentro do AEE não é apenas com as crianças, também é com os professores e, também, os pais (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

*Então, são cinco frentes aí de trabalho, né? Que a gente tenta se organizar (Profa. Ditinha - Escola Prof. José Erasmo)*

*A gente tenta. A gente ajuda e faz muito além das atribuições, né?.*

*Sempre ali pensando no aluno. (Professora Rita - Escola Profa. Ernestina)*

*Porque é para dar um suporte, né? E a gente entende que sim. Então, quer dizer, a gente não fica só nisso aqui. (Professora Celita - Escola Profa. Solange)*

As atribuições descritas pelas professoras de educação especial indicam a amplitude que o AEE tem tomado em sua atuação nas escolas participantes da pesquisa, configurando um aspecto que aproxima quanto ao modo de estruturar sua organização de trabalho na produção de uma rede de apoio. Esse ponto também foi encontrado no trabalho desenvolvido por Fantacini e Dias (2015), ao investigarem a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com deficiência intelectual nos diferentes espaços educacionais na rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista.

As falas trazidas pelas professoras participantes possibilitaram a análise das diferentes formas de ofertar a atuação junto aos estudantes, à família e à escola que sustentam as ações pedagógicas do AEE nos contextos investigados. Assim, possibilita o desenho de um mapa dos rastros de aproximações e de distanciamentos que indicam como vem sendo estruturada a oferta do AEE oferecido nas escolas das quatro esferas do ensino na cidade de Porto Alegre/RS.

No que se refere ao registro desse processo, há a presença de documentos de encaminhamento nas esferas municipal e estadual. Já na federal e na privada, não foram relatadas a presença ou a necessidade de registros documentais de encaminhamento dos estudantes por parte das professoras de sala de aula ou, mesmo, dos serviços pedagógicos que mediam o processo. Cabe melhor investigar como são registrados, nessas duas últimas esferas, as questões que indicaram às professoras de sala de aula ao encaminhamento dos estudantes para uma avaliação de ingresso no AEE.

#### 7.4.1 A Atuação do Atendimento Educacional Especializado no Cotidiano da Escola: O Alargamento da Ação Pedagógica

*O profissional que, que tá na sala de recursos, ele também tem que ter consciência que o nosso trabalho não é só atender dentro da sala de recurso. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

Para identificar como o AEE é ofertado nas escolas envolvidas na investigação, busquei analisar as ações desenvolvidas pelas professoras de educação especial no seu fazer cotidiano a partir daquilo que relatam como suas atribuições. Como forma de melhor organizar, trago elementos disparadores no quadro a seguir.

QUADRO 8 – Ações desenvolvidas pelas professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação, locais de atuação direta aos estudantes e o tipo de acompanhamento ofertado nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino, em Porto Alegre/RS

Esfera Administrativa do Ensino		Ações desenvolvidas	Local de atuação com o estudante	Tipo de acompanhamento ao estudante
Municipal	Escola Profa. Benvinda	Estudante Família Professoras Escola Profissionais externos Orientação monitores	Sala de AEE Sala de aula	Complementar
	Escola Profa. Ernestina		Sala do AEE	
Estadual	Escola Profa. Solange	Estudante Família Escola	Sala do AEE	Complementar
	Escola Profa. Eneida			
Privada	Escola Prof. Clóvis	Estudante Docência Compartilhada Família Professoras Escola	Sala do AEE	Complementar
	Escola Prof. Francisco		Sala do AEE Sala de Aula	
Federal	Escola Prof. Erasmo	Estudante Docência Compartilhada Professores Oficinas Orientação a bolsista	Sala do AEE Sala de aula Projetos temáticos	Complementar

Fonte: O autor, 2023.

Ao observar o Quadro 8 é possível perceber uma certa unidade nas formas de

como se organizam as ações desenvolvidas e o acompanhamento direto com o estudante no AEE das escolas participantes. Da mesma forma, a proposta de AEE de caráter complementar que tem sido oferecido nas escolas de ensino fundamental das quatro esferas administrativas do ensino, em Porto Alegre/RS. As ações envolvendo outros atores do processo de escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial e a complementaridade à sua escolarização são diretrizes que despontam na PNEEPEI (2008).

Outro aspecto que pode ser depreendido do quadro 8 é o local onde ocorrem as intervenções diretas com os estudantes. Todas as escolas participantes têm um espaço físico dedicado ao AEE. Todavia, cabe destacar, três professoras de educação especial atuantes no AEE, uma da esfera municipal, uma da privada e outra da federal, desenvolvem suas ações pedagógicas diretas com os estudantes compartilhando a sala de aula junto às regentes da turma. A professora de educação especial da escola federal, também, atua juntos projetos pedagógicos propostos pela escola.

#### a - Esfera Administrativa do Ensino Municipal

Na esfera administrativa municipal, há o indicativo de uma atuação do AEE para além do acompanhamento direto ao estudante. As professoras de educação especial participantes da investigação relatam que suas ações se expandem e tomam contornos amplos na produção de uma rede de apoio ao estudante na escola, com a família, com demais professoras da escola, com os monitores de apoio e com outros profissionais externos à escola que atuem com o estudante em questão:

*Pra trabalhar no AEE a gente tem que trabalhar com, no mínimo, quatro esferas. (...) o estudante, que é o protagonista do processo, os professores que trabalham com aquele estudante, as famílias daquele estudante e os outros profissionais que porventura esse cara trabalha (...) a gente [tem que] ser um articulador, né? De que esses quatro âmbitos estejam sempre interligados e em interlocução, a gente compõe uma parceria com todos eles (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda Elaine)*

*A gente tem que dar esse apoio pras famílias, pros alunos, pra toda a comunidade escolar (...) mais a nossa turma, que a gente tem uma turma com 25 alunos. (...) Então a gente tem que bater nisso, que a gente tem que dar esse suporte. E o suporte não é só o trabalho no miúdo. (Professora Rita –*

As palavras das professoras de educação especial atuantes no AEE das duas escolas da esfera municipal oferecem um panorama da amplitude que a ação pedagógica do AEE assume nas escolas. Uma ação pedagógica que trama redes de apoio em articulação às demais professoras da escola, famílias dos estudantes e com profissionais de atendimentos externos que esse estudante venha a ter.

Em relação à ação pedagógica, entendida como atendimento direto ao estudante pelas professoras de educação especial do AEE, realiza-se de forma individual ou em pequenos grupos nas duas escolas participantes da esfera administrativa do ensino municipal.

*Vou compondo grupos ou a pessoa ou, às vezes, tem que ser sozinho, daí vai aquele, aquele jogo, né?. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

A prioridade é realizar o acompanhamento no contraturno ao da aula, sem tirar o estudante da sala que frequenta, de modo a caracterizar a complementaridade do ensino, no entanto, há relatos de que, muitas vezes, essa diretriz não é respeitada pela gestão pedagógica da Escola Profa. Ernestina, como aponta a Professora Lica:

*A gente só apaga incêndio (...) às vezes, quando a gente vê, o aluno é jogado para dentro da sala [do AEE]. (Professora Lica - Escola Profa. Ernestina)*

Em relação à ação pedagógica de atendimento direto ao estudante, na Escola Profa. Benvinda, relatou-se, pela professora de educação especial participante, uma tentativa de compor ações compartilhadas com as professoras regentes das turmas no espaço da sala de aula do estudante.

*Eu tento cada vez menos passar muito tempo em atendimento e sim tento ir compondo com os professores momentos de corregência ou momentos de, em vez de encontrar o estudante na sala de recursos, eu vou para sala de aula, eu tento tirar do engessamento, do foco no atendimento, pra compor com a escola (...) cada vez mais eu proporciono atividades pra tentar auxiliar ele lá dentro da sala de aula (...). Já fiz experiências de co-regência, com professores, tipo trabalhar dois, três períodos por dia com um professor numa turma, assumindo junto a turma, consegui, também, isso depois que a equipe diretiva confia no teu trabalho, né? (Professora Cidinha - Escola Profa.*

De acordo com a fala da professora, a estratégia de co-regência com as professoras de sala de aula parece ser uma iniciativa própria, sem uma organização ou estruturação estabelecida pela escola ou até mesmo pela mantenedora da rede de ensino. Uma conquista da professora de educação especial atuante no AEE que convence a equipe diretiva dos benefícios da proposta: “depois que a equipe diretiva confia no teu trabalho”. É esse último excerto que dá o tom do processo.

Assim, vejo que, na esfera administrativa municipal, a ação pedagógica do AEE assume outros aspectos além da ação pedagógica de atendimento direto ao estudante. A ação pedagógica do AEE relatada aponta para a tessitura de uma rede de apoio ao acompanhar e ao articular com as famílias, com a escola e com outros profissionais que atuam externamente com o estudante, além de se responsabilizar pelo suporte e assessoria às professoras de sala de aula sobre questões que envolvam os processos de inclusão dos estudantes que acompanham.

Aqui recorro ao pressuposto da complexidade, apresentado pelo Pensamento Sistêmico, como lente de análise desse movimento operado pelo AEE na esfera administrativa municipal. Vasconcellos (2018) mostra que o pressuposto da complexidade indica a presença de interações complexas, não por serem difíceis, mas por serem múltiplas. Baptista (2011) chama a atenção à possibilidade de uma atuação sistêmica das professoras de educação especial do AEE ao alargarem suas possibilidades de atuação nas escolas. Ao encontrar a multiplicidade de ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de educação especial que atuam no AEE, é possível compreender a amplitude das relações estabelecidas na escola, formando um sistema no qual cada uma dessas ações interage com as outras de forma a desencadear reflexo nas outras em uma recursividade sistêmica.

No que se refere ao acompanhamento direto ao estudante considerado como público-alvo da educação especial, há o indicativo de atendimento complementar à escolarização deste estudante com presença de propostas de atuação das professoras de educação especial: uma que prioriza a sala destinada ao AEE, individual ou em pequenos grupos de estudantes; e outra que amplia a ação pedagógica direta para o compartilhamento em sala de aula com a professora regente da turma, mesmo que seja uma ação pontual da professora de educação especial que atua no AEE de uma das escolas participantes e não uma proposta institucionalizada

e organizada pela mantenedora da rede de ensino ou, mesmo, da escola em questão.

#### b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

Na esfera administrativa estadual, as professoras de educação especial que atuam nos AEE's das escolas que participaram da investigação relatam o caráter de suas ações pedagógicas como suporte aos estudantes no atendimento direto, no espaço físico do AEE, aos serviços pedagógicos, às professoras de sala de aula da escola e, ainda, às famílias dos estudantes aos quais acompanham.

*Porque é para dar um suporte, né? E a gente entende que sim.  
Então, quer dizer, a gente não fica só nisso aqui. Tipo se a orientadora, sei lá, ou não tá aqui ou não deu conta. A gente acaba atuando pra deixar esse aluno mais tranquilo, pelo menos. Até que alguém venha buscar. Então a gente tem isso.  
(Professora Celita - Escola Profa. Solange)*

As professoras de educação especial do AEE organizam o atendimento direto aos estudantes, no turno inverso ao de sala de aula. Para compor os atendimentos, priorizam o formato individual, mas, quando necessário, organizam duplas ou pequenos grupos de estudantes uma ou duas vezes por semana:

*Então, tem horário (...) Eu posso botar duas, três, quatro crianças (...)  
**Então, quando existe essas dificuldades que assemelham as características das crianças, tudo bem, né?** São dilemas e dificuldades, né? Que é comum. (Professora Custódia – Escola Profa. Eneida) {grifo meu}*

*Então, a gente programa pelo menos um atendimento individual por semana. E, na medida do possível, se for, necessário, a gente coloca, às vezes, até duas vezes por semana aquele aluno. Individual ou em grupo ou em dupla, daí conforme vai. (...) E, aí, **tem alguns casos que precisam do atendimento individual**, né?  
(Professora Balbina - Escola Profa. Solange) {grifo meu}*

Os relatos das professoras de educação especial quanto à composição dos atendimentos diretos aos estudantes chamaram-se a atenção nos trechos grifados acima devido a dois aspectos: o fato de “alguns casos” (Professora Balbina) necessitarem de atendimento individual e as “dificuldades que se assemelham”

(Professora Custódia) ser esse o critério da professora para agrupar os estudantes em um mesmo atendimento.

Nos dois casos, parece ser dada ênfase às dificuldades encontradas pelos estudantes no seu processo de escolarização em detrimento daquelas características que apontam potências comuns entre eles. É esperado que o AEE desenvolva estratégias de ensino-aprendizagem que possam favorecer a remoção das barreiras às aprendizagens dos estudantes, partindo daquilo que ele apresenta enquanto possibilidade de desenvolvimento e não corrigindo ou minimizando possíveis “dificuldades” apresentadas no processo de escolarização. Para o enfrentamento de tal situação, vale o investimento na articulação com as demais professoras de sala de aula na tentativa de otimizar os processos didáticos pedagógicos desenvolvidos na escola.

A organização da esfera administrativa estadual em organizar a oferta do AEE, através de Escola-polo, resulta em dificuldades para a frequência dos estudantes aos atendimentos propostos devido à distância a ser percorrida pelas famílias ou pela pouca inserção do AEE nas escolas que não são a sede do AEE.

Através da análise das falas das professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação, as ações pedagógicas desse setor podem caracterizar a estruturação da oferta do dispositivo. Na esfera administrativa estadual, englobam o acompanhamento do estudante considerado como público-alvo da educação especial em sala de recursos, no turno inverso ao de sala de aula, trocas com as professoras de sala de aula e serviços pedagógicos das escolas sobre questões envolvendo os estudantes que frequentam o AEE e o suporte às famílias desses estudantes quanto à sua escolarização.

A organização da oferta do AEE, na esfera administrativa estadual por escolas-polos, traz dificuldades na oferta do dispositivo para todos os estudantes matriculados na rede estadual. Pelas falas das professoras de educação especial do AEE participantes da investigação, aquelas escolas que não são polos do AEE têm dificuldade de vincular os seus estudantes e há dificuldades de as professoras de educação especial comporem suas ações pedagógicas com outras profissionais e as equipes diretas das escolas.

### c - Esfera Administrativa do Ensino Privado

O AEE das escolas da esfera privada organiza suas ações pedagógicas de forma que apresentam algumas peculiaridades em cada uma delas, todavia é possível reconhecer nelas o acompanhamento direto aos estudantes considerados como público-alvo da educação especial, apoio às professoras de sala de aula e à equipe pedagógica das escolas, às famílias dos estudantes que frequentam o AEE e a interlocução com os profissionais responsáveis pelos atendimentos externos à escola.

*A primeira atribuição é essa: é o conhecer o aluno, organizar o PDI e agendar o programa de encontros da sala de recursos. Paralelo a isso, a gente trabalha com o assessoramento ao professor (...) e o atendimento às famílias (...) a gente tem o acompanhamento dos profissionais externos. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

O acompanhamento direto aos estudantes na Escola Prof. Clóvis ocorre na sala do AEE de forma individual ou em pequenos grupos de estudantes. Quando questionada sobre os horários destinados ao atendimento direto ao estudante, salientou a professora de educação especial atuante no AEE que esse é realizado em turno inverso ao de sala de aula, consoante é possível identificar na sua fala:

*Acontece algumas questões, só que normalmente eles [professores], eu sou solicitada. Então eles me avisam: "Ah!, Precisamos que tu compareça aqui." Né? A gente tem um cuidado muito grande com a questão de tirar aluno de sala de aula e trazer para sala de recursos. A sala de recursos, ela não é uma válvula de escape para quando você se desorganiza. Então, assim, a gente precisa analisar individualmente cada passo (...) E o aluno não fica aqui, ele não é atendido aqui no turno de aula. A gente dá o auxílio, organiza o aluno e encaminha pra sala de aula de novo. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

É possível perceber que a professora de educação especial que atua no AEE da Escola Prof. Clóvis busca ressaltar que não há atendimento a estudantes pelo AEE no mesmo turno de aula, somente intervenções solicitadas pelas professoras de sala em casos específicos e pontuais. Reafirmando, assim, o caráter complementar que assume o AEE nesse local.

A Escola Prof. Francisco apresenta como característica já ter iniciado suas atividades voltadas para receber estudantes considerados com deficiência, fazendo

com que suas ações sempre estejam voltadas ao olhar de todas as professoras para as questões que os envolvem em todos os ambientes da escola. Quando se fala em AEE, houve a opção por organizá-lo de forma que ficasse visível um modo de atuação, assim, a partir da organização do dispositivo pedagógico, o acompanhamento direto aos estudantes passou a ocorrer de duas maneiras. A primeira, no contraturno do horário de aula, de forma individual ou em pequenos grupos.

*A questão de horário, tamanho de grupo, né? Porque também tem essa questão, né? A gente tem que ter o cuidado de como conseguir agrupar, né? (...) nós vamos ter pequenos grupos de AEE (...) Mesmo sendo um trabalho de AEE, no contraturno, né?. E sendo três ou quatro crianças, mas que a gente consiga atingir cada uma delas da maneira correta, né?. E. Mas também vamos ter os individuais no contraturno também. (Professora Maria Nova - Escola Prof. Francisco)*

Na segunda forma de atendimento direto aos estudantes, a professora de educação especial do AEE faz uma composição com aquela de sala de aula. A partir de um planejamento conjunto entre as docentes, a escola organiza um dos turnos de trabalho da professora do AEE para compor em sala de aula, ampliando o olhar do AEE para além daqueles estudantes considerados como público-alvo da educação especial.

*E o que a gente pensou (...) pro turno da manhã, também, convivendo com os professores, com o trabalho dos professores e entendo como é que ele vai repercutir isso na sala do AEE (...) porque, para o AEE, é fundamental essa aproximação com os professores. Tu conseguir entender como é que a dinâmica desse professor em sala de aula com aquelas crianças, com aquele grupo. E o quanto isso também vai agregar no AEE e o quanto a gente pode modificar algumas ações também. Pra determinadas crianças que são público-alvo também do AEE. (Professora Maria Nova - Escola Prof. Francisco)*

As duas formas de ação direta do AEE no atendimento aos estudantes ocorrem de maneira simultânea na escola, envolvendo os mesmos estudantes e de modo institucionalizado através da organização operacional da escola. O acompanhamento do AEE em sala de aula é uma iniciativa recente, a partir do ano letivo de 2023. Desse modo, seus desdobramentos ainda precisam ser avaliados pelo conjunto da escola e, posteriormente, relatados.

É crível inferir que, na esfera administrativa privada, a ação pedagógica que

caracteriza a oferta do AEE nas escolas participantes ocorre na atuação direta com os estudantes considerados como público-alvo da educação especial, com a organização pedagógica das escolas e com as famílias dos estudantes matriculados no AEE. Há um distanciamento presente na proposta de atendimento direto aos estudantes entre as duas escolas, pois, enquanto uma relata o atendimento realizado na sala destinada ao AEE, a outra agrega a modalidade de bi docência entre a professora de educação especial que atua no AEE e a professora de sala de aula.

#### d - Esfera Administrativa do Ensino Federal

A professora de educação especial que atua no AEE, da escola da esfera administrativa federal relata cinco espaços onde desenvolve a ação pedagógica que pode caracterizar a oferta do AEE: no atendimento direto ao estudante, no contraturno da sala de aula, compondo com as professoras de sala de aula uma docência compartilhada, orientação aos monitores bolsistas, que acompanham determinados estudantes em sala de aula, e na promoção e na participação como docentes nas oficinas pedagógicas organizadas em conjunto com outras professoras e oferecidas a todos estudantes da escola.

*São cinco frentes de trabalho (...) que a gente tenta se organizar, aqui (...) tem o atendimento educacional especializado que ocorre no contraturno da escolarização (...) para além dos serviços do contraturno, a gente faz uma docência compartilhada (...) a gente tem oficinas que são ministradas semestralmente ou trimestralmente (...) a outra, obviamente, é assessoria aos professores (...) e, também, as orientações de monitores bolsistas (Professora Ditinha - Escola Prof. José Erasmo)*

Em relação ao atendimento direto aos estudantes, o AEE organiza duas formas. Na primeira, realiza atendimentos individuais ou em pequenos grupos no contraturno da sala de aula, conforme mostra a professora:

*O planejamento do atendimento individual, ou em pequenos grupos ou em duplas (...) Então [pausa], às vezes. É raro, né? Bem raro acontecer, geralmente, todas as famílias querem, né? O atendimento no contraturno. (...) Então, a gente pensa (...) Outras alternativas (...), mas nunca tirar, isso não é uma alternativa. A gente respeita muito que a carga horária de ensino regular é carga horária de ensino regular. (Professora Ditinha - Escola Prof. José Erasmo)*

É notável a intenção de a professora de educação especial que atua no AEE reforçar o caráter complementar do AEE sem retirada dos estudantes de sala de aula para atendimentos no mesmo turno. A segunda forma relatada pela professora de educação especial do AEE conta de uma docência compartilhada junto à professora de sala de aula a partir de um planejamento conjunto, com uma carga horária previamente organizada e proposta de intervenção institucionalizada na escola.

*A entrada em sala de aula (...) é planejada com os demais professores. Então, quando a gente entra com as pedagogas e pedagogos. A gente planeja com eles (...) aspectos que sejam interessantes obviamente de trabalhar, pensando naqueles alunos que são acompanhados pela educação especial, mas que seja transversal a todos. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Há ainda a participação das professoras de educação especial atuantes no AEE como responsáveis por projetos institucionais voltados aos estudantes. Assim, os estudantes são agrupados e as temáticas são propostas pelas professoras responsáveis.

Na escola federal, é possível perceber a institucionalização do AEE através de suas ações pedagógicas que configuram a oferta desse dispositivo na escola. Aqui se encontram ações que ampliam as formas de atuação do AEE na escola, desde o atendimento direto ao estudante em diversas frentes, a assessoria às professoras de sala de aula, o acompanhamento e a assessoria aos bolsistas monitores, além da interlocução com profissionais externos à escola que atendem os estudantes. Essa amplitude de ações faz com que o AEE assuma outros contornos de sua forma de atuar e de existir, de maneira planejada, estruturada e articulada aos demais espaços pedagógicos da escola.

#### **7.4.1.1 Contornos que Produzem Conexões e Singularidades sobre a Atuação do Atendimento Educacional Especializado na Escola**

Ao analisar a estruturação da oferta do AEE, a partir do que as professoras de educação especial participantes relatam sobre as suas ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas onde atuam, é possível identificar uma conexão entre as escolas das quatro esferas do ensino no que tange ao caráter complementar à

escolarização dos estudantes. Essa conexão pode ser identificada quando as professoras de educação especial relatam a amplitude da ação pedagógica desenvolvida pelo AEE ao prestar atendimento direto aos estudantes, na assessoria à escola e às professoras de sala de aula, na interlocução com profissionais externos à escola e no acompanhamento às famílias.

No que toca à organização do atendimento do AEE diretamente aos estudantes, em todas as escolas participantes, relatou-se que esse ocorre no turno inverso ao de sala de aula, de forma individual ou em pequenos grupos, apontando para a complementaridade do ensino assumida pelo AEE nos contextos investigados. Esse aspecto toma contornos importantes quando confrontamos aos dados levantados pela investigação de Rosa (2022), a qual identificou a dificuldade de professores do AEE da rede estadual da cidade de Santa Maria/RS em realizarem o atendimento dos estudantes no contraturno, de forma complementar ou suplementar, “[...] sobrepondo o AEE ao ensino comum e substituindo, ainda que por um pequeno período, a escolarização no ensino regular” (Rosa, 2022, p. 129). Ao serem questionadas sobre as formas de organizarem o atendimento aos estudantes, as professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino participantes deste estudo relataram que procuram não organizar o atendimento no mesmo turno de aula, no entanto, descrevem situações em que acontece a intervenção do AEE com o estudante em momentos de desorganização desse.

Outro aspecto que também chama a atenção quanto ao atendimento direto explana sobre o movimento que aproxima três escolas de diferentes esferas administrativas do ensino - municipal, privada e federal – quando se dá a organização de estratégias de acompanhamento aos estudantes, a partir de uma composição daquele chamado atendimento em parceria direta com a professora de sala de aula, em uma ação compartilhada pelas docentes do AEE e as de sala de aula.

As falas trazidas ao longo desta seção indicam a organização de um trabalho pedagógico de atendimento ao estudante considerado público-alvo da educação especial para além daquele oferecido no contraturno ou diretamente em uma sala específica para o AEE. É possível perceber formas diversas de nomear a ação pedagógica: “corregência”, “docência compartilhada” ou mesmo uma que aponte para a convivência das professoras no mesmo espaço de atuação, mas uma unidade em

uma ação direta em sala de aula e em parceria com as docentes da turma.

Nos relatos, são perceptíveis as diferenças, também, na forma como as iniciativas foram organizadas nas escolas. No caso da Escola Benvinda, da esfera municipal, por exemplo, é possível identificar uma iniciativa particular da professora de educação especial que atua no AEE em promover o que identifica como “corregência” na sua realidade de escola por acreditar nessa proposta de trabalho do AEE. Enquanto para as escolas Prof. Francisco, da esfera privada, e Prof. Erasmo, da esfera federal, a atuação está institucionalizada pelas escolas com carga horária definida e planejamento prévio das ações. Essa diferença pode ser explicada, em parte, pelas características de cada escola, ou seja, enquanto a escola da Prof.<sup>a</sup> Benvinda pertence a uma rede de ensino ligada à esfera administrativa municipal e, portanto, com política educacional centralizada por uma estrutura organizativa do ensino, as outras duas são ligadas a escolas que apresentam a administração mais descentralizadas. Tal descentralização possibilitou, nesses casos, uma maior autonomia nas decisões pedagógicas e administrativas do ensino e na organização dos movimentos do próprio AEE na escola.

Em outros contextos, essa forma de ação pedagógica parece ser aceita pelas professoras de educação especial que atuam no AEE enquanto possibilidade de atuação; no entanto, relatam não conseguirem realizar por dificuldades inerentes à própria organização e gestão das demandas do AEE, como vemos no excerto a seguir da professora de educação especial que atua no AEE de uma escola da esfera administrativa estadual:

*O ideal seria que a gente tivesse, por tempo que nós estamos, o tempo, né? Pra atender todas essas crianças e a demanda, lá na sala de aula com os próprios professores, dá suporte, 50 horas tá muito. (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

Mesmo uma das escolas que implementa o trabalho em sala de aula e em parceria com a professora regente da classe relata dificuldades enfrentadas devido ao aumento da demanda de estudantes para o AEE. Esse é o caso abordado pela professora de educação especial que atua no AEE da escola da esfera administrativa federal

:

*A gente não consegue fazer com todas as turmas e com todos os professores, né?. Então, cada ano a gente vai ali organizando a nossa carga horária. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Embora, com diferenças e dificuldades inerentes à sua efetivação, as ações pedagógicas relatadas pelas professoras de educação especial podem identificar movimentos de aproximação entre o AEE e a sala de aula de forma que a atuação do primeiro seja mais fluida e interligada com os fazeres e os acontecimentos de sala de aula. As falas que seguem apontam nessa direção do alargamento daquilo que se compreende como transversalidade da educação dita especial na escola.

*O olhar do professor é mega importante pro AEE, assim como a profa. do AEE também é importante para o olhar do professor. (...) Mas, até eu vou te dizer, esse trabalho em sala de aula no turno da manhã com, com os alunos e os professores, a gente pensa assim: "Ah é um trabalho de AEE, tá vinculado a isso", mas os outros alunos também se beneficiam. [pausa] Porque daí o teu olhar também amplia, né? (...) Como já aconteceu várias vezes, vir conversar comigo sobre uma determinada atitude ou proposta para um aluno que, a princípio, não é público de AEE, não tem nenhuma outra questão maior. E, aí, conforme a gente vai conversando e fazendo essa troca, vão surgindo outras possibilidades. Então, assim, de certa forma, colabora com o todo (...) isso que é o mais incrível assim, sabe? Essa troca e o quanto a gente pode atingir também outras crianças e ajudar nesse processo das outras crianças também. Não só de AEE. (Professora Maria Nova - Escola Prof. Francisco)*

*A gente sempre entra, quando a gente entra na sala de aula. A gente entra no sentido de qualificar. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Esses movimentos apontam uma ação pedagógica da educação especial transversal com o ensino comum em parceria e articulação de saberes (Baptista, 2011; 2019). A ação pedagógica do AEE se amplia para além daquele sujeito identificado como público-alvo da educação especial, para uma ação de apoio aos processos de aprendizagem ocorridas no espaço da sala de aula, com todos os estudantes.

## 7.4.2 A Interlocução com as Professoras de Sala de Aula: Um Processo em Construção

*A gente vai construindo meios de estar no coletivo (Professora Ditinha - Escola Prof. José Erasmo)*

Conforme Baptista (2011), as atribuições das docentes do AEE, descritas na Resolução 04/2009, do CNE/CEB, indicam uma valorização do trabalho compartilhado com outros agentes envolvidos nos processos de escolarização dos estudantes. Existe a possibilidade de ações pedagógicas que envolvem a articulação com outros professores, família e demais profissionais envolvidos no processo.

As narrativas produzidas pelas professoras de educação especial participantes sobre a sua ação pedagógica nas escolas onde atuam possibilitou traçar um panorama de como elas estão estabelecendo as articulações com os outros agentes envolvidos no processo de escolarização dos estudantes aos quais o AEE acompanha. Ao contarem sobre suas atribuições, apontam para uma atuação que busca produzir redes de relações a fim de sustentar o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes, com todos na escola.

*Isso que é algo importante também de te dizer, o trabalho nunca é sozinho, o nosso trabalho é sempre um grupo, é o time, sabe? Uma tá junto da outra pra que tudo possa dar certo. É a rede, né?  
(Professora Maria Nova - Escola Prof. Francisco)*

Nessa produção de rede, a docente do AEE interage com diversos outros sujeitos envolvidos no processo, em interações que se interligam entre si, em movimentos recursivos. É notável a complexidade da atuação do AEE no processo de escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial, possibilitando uma ação sistêmica na escola.

Uma das interações nessa produção de redes, que é estabelecida a partir da ação pedagógica do AEE, foi apontada nas falas das professoras participantes da investigação, envolvendo aquelas professoras da escola que atuam em sala de aula. Vimos, na seção anterior, que, ao relatar sobre como se estruturava a oferta do AEE, as professoras de educação especial que atuam no AEE participantes da investigação relataram esse movimento como uma das suas ações na escola.

*Porque o nosso papel dentro do AEE não é apenas com as crianças.  
Também é com os professores. (Professora Custódia  
- Escola Profa. Eneida)*

*Então, eu acho que os olhares, eles se somam, eles agregam.  
(Professora Maria-Nova - Escola Prof. Francisco)*

*E a outra obviamente é assessoria aos professores, né?. (Professora  
Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

A troca entre as professoras de educação especial do AEE e as de sala de aula é colocada como fundamental no processo de mediação da escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial e para a efetiva ação pedagógica desenvolvida pelo AEE. Baptista (2011) reconhece, nas atribuições descritas pela Resolução 04/2009, do CNE/CEB, potencial para um trabalho articulado entre as professoras de sala de aula e as do AEE, chamando a atenção à proposição de uma parceria de saberes. A articulação entre as docentes do AEE e as de sala de aula aparece também nas argumentações de Ghidini e Vieira (2021) e de Borges (2020) enquanto forma de potencializar a ideia de multifuncionalidade do AEE, proposta pela PNNEPEI (2008), como um dispositivo pedagógico que, através das suas múltiplas atribuições, possa estabelecer uma rede de relações com outros agentes envolvidos na escolarização dos estudantes.

Com isso, houve a intenção de identificar de que forma essas trocas vinham sendo efetivadas no cotidiano das escolas de modo a encontrar pontos de conexões e de singularidades entre as formas praticadas no AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino na cidade de Porto Alegre/RS. Sob esse viés, tomei como foco de análise os espaços em que tais trocas ocorrem, quais as documentações produzidas nesses encontros e como estão organizadas na escola.

QUADRO 9: Estruturação dos encontros entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula em relação a espaços onde ocorrem as trocas, documentos resultantes e organização dos encontros

Esfera Administrativa do Ensino		Espaço de trocas	Documentos resultantes	Organização
Municipal	Escola Profa. Benvinda	Conselho de Classe	PEI [1]	Quando possível
	Escola Profa. Ernestina		PDI [2]	
Estadual	Escola Profa. Solange	Conselho de Classe	PDI	Quando possível
	Escola Profa. Eneida		-----	
Privada	Escola Prof. Clóvis	Conselho de Classe Reuniões institucionalizadas	PDI	Quinzenal
	Escola Prof. Francisco	Reuniões institucionalizadas		Permanente
Federal	Escola Prof. Erasmo	Conselho de Classe Reuniões institucionalizadas	PDI	Semanal

Fonte: O autor (2023).

Ao observar o Quadro 9, é possível perceber diferenças entre as esferas administrativas quanto aos espaços onde ocorrem as trocas entre as professoras de educação especial atuantes no AEE e as de sala de aula, assim como na forma pela qual esses são organizados no âmbito das escolas. Fica visível que, nas esferas administrativas municipal e estadual, em que as escolas configuram uma rede entre si, não há periodicidade nem institucionalização dos encontros entre as professoras. Em todas elas, com exceção de uma escola da esfera estadual, produzem-se documentos para trocas entre as professoras, sendo descritos, pelas professoras de educação especial participantes, como Plano de Desenvolvimento Individual ou Plano Educacional Individualizado.

Focar nas peculiaridades de cada uma das esferas, em relação a como estruturam a interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as professoras de sala de aula, pode auxiliar a melhor compreender a dinâmica empregada em cada escola. Dessa forma, o processo de análise dedicou o foco aos

espaços onde ocorrem as trocas entre as diferentes professoras para periodicidade desses encontros e se há documentos produzidos, partindo desses momentos de trocas.

#### a - Esfera Administrativa do Ensino Municipal

Nas escolas participantes da esfera administrativa municipal, a forma mais recorrente, relatada nas falas das professoras participantes, quanto às trocas entre as professoras de educação especial atuantes no AEE e de sala de aula, apontou para a interação que ocorre durante os conselhos de classe ao longo do ano.

*Outra atribuição, então, é acompanhar como é que tá a trajetória escolar desse aluno, através de conselho de classe (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

*No conselho mesmo, a gente interage muito. (Professora Rita - Escola Profa. Ernestina)*

A organização estruturada nas escolas que compõem a rede municipal de ensino prevê três conselhos de classe durante o ano letivo, momento no qual se reúnem todas as professoras responsáveis pelas turmas e discutem questões relativas ao desenvolvimento escolar dos estudantes. Além desse espaço de interlocução entre as professoras de educação especial do AEE e as de sala de aula, que parece institucionalizado na organização das escolas participantes dessa esfera, relatou-se que, a cada início de ano letivo, ocorre uma reunião entre o coletivo da escola e as docentes responsáveis pelo AEE para “apresentarem” os estudantes às demais colegas que trabalharam com eles ao longo do ano letivo em sala.

*Com os professores, no início do ano, sempre deixo um período aberto para os professores que estão trabalhando com os estudantes que são vinculados a SIR [AEE] ou que têm deficiência. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

*A gente implora pelo menos um horariozinho que a gente consegue no início do ano para a gente sentar com esses professores e conversar. (Professor Lica - Escola Profa. Ernestina)*

As participantes abordam um primeiro momento de discussão entre as

professoras de educação especial que atuam no AEE e de sala de aula, no entanto, parece que o objetivo aqui é informar sobre as características dos estudantes, sem a elaboração de um planejamento mais amplo das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de escolarização dos estudantes consoante pode ser notado nas falas a seguir:

*A gente já dá todas as dicas aqui [mostra um documento com informações sobre determinado estudante contendo foto dele] (...) e fala: "Olha o estilo de aprendizagem dele é este, tenta por isso. Se tu fizer isso, ele se desorganiza." Isso aqui é entregue pros professores com algumas dicas práticas pra dentro da sala de aula. (...) Desde como organizar uma atividade pra ele. (...) Detalhes, assim, que são importantes. (Professora Rita - Escola Profa. Ernestina)*

*Fazendo o encontro desse planejamento geral do professor e o meu conhecimento acerca do funcionamento e das características do estudante, eu vou compondo com esse professor pra pensar (...) E, então, com o professor é a partir do seu próprio planejamento. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

Em relação à periodicidade dos encontros entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula, para um planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas, nas escolas da esfera municipal, as falas das professoras indicam que, embora entendam como fundamental esses momentos, têm encontrado dificuldades na organização da própria escola e da mantenedora em promovê-los.

*Não existe uma organização, assim (...) de um horário pré-estabelecido que a gente possa fazer isso [reuniões conjuntas com professoras de sala de aula] (Professora Lica – Escola Profa. Ernestina)*

*Reuniões que deveriam ser periódicas com os professores e que a gente não consegue (...) porque não é prevista a carga horária para isso. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

As dificuldades relatadas pelas professoras de educação especial atuantes no AEE não somente envolvem o pouco empenho da gestão da escola em organizá-las e colocá-las no cronograma das reuniões previstas no calendário escolar, mas

também aquelas decorrentes do aumento da demanda de estudantes a serem acompanhamentos pelo AEE:

*É que também aumentou muito os alunos, porque antes tu conseguia mensalmente conversar, mas, daí, tu tinha 25 na escola. Aqui, a gente tem 75, 60 (...) É um reflexo do que está acontecendo. Bom, de novo, não existe gestão, aqui também não existe, as coisas na ponta não acontecem. (Professor Lica - Escola Profa. Ernestina)*

*O ideal, na minha humilde opinião, seria a gente ter reuniões mensais com esses professores. Não tem sido possível, por uma dificuldade de tempo, agenda e bater horários. (...) isso é uma disputa dentro da escola, né? Tem várias coisas acontecendo dentro da escola. (...) A média de acompanhamento de turmas [pelo AEE] dos últimos anos tem sido de 17 turmas. A gente não tem como acompanhar o planejamento das atividades de 17 turmas (Professora Cidinha - Escola Prof.<sup>a</sup> Benvinda)*

Frente às dificuldades em ter um planejamento conjunto que dê conta de uma interlocução no trabalho pedagógico a ser desenvolvido, as professoras de educação especial que atuam no AEE utilizam estratégias para conseguir minimamente realizar trocas com as professoras de sala e discutir, se não um planejamento pontual daquelas propostas pedagógicas serem oferecidas aos estudantes, formas de trocas de impressões e encaminhamentos de adequações necessárias para o desenvolvimento didático em sala de aula.

*Vou capturando, adoro saber hobbies, os meus colegas professores, que daí a gente não pega pelo conteúdo, tu pega pelo hobby, tu sabe que aquele cara pode contribuir com a música, aquele com a foto, o outro que joga futebol. Então, é nesse encontro com os professores que eu também vou sondando como (...) me articular e vou me ofertando com os meus hobbies também (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

*A gente vai tentando (...) vai se ajeitando, que nem, digo (...) Mas, assim, a gente faz porque sabe que tem que fazer, mas sabe que a gente atinge de uma escola toda, eu posso te falar com certeza que a gente atinge em torno de 15 a 20% dos professores (Professor Rita - Escola Profa. Ernestina)*

As formas abordadas nas falas acima apontam para iniciativas individuais das professoras de educação especial do AEE que buscam encontros com as professoras de sala de aula, de modo a organizarem as adequações necessárias à mediação do

ensino com os estudantes matriculados no AEE. Desses encontros, as professoras de educação especial relatam que produzem documentos de registro dessas adequações: a professora de educação especial que atua no AEE da escola Prof.<sup>a</sup> Benvinda relata que, além do planejamento das suas ações pedagógicas, desenvolvidas no AEE e registradas no Plano de Atendimento Educacional Especializado, o registro das adequações é realizado pelas professoras de sala de aula em um documento denominado de PDI. Por outro lado, na escola Prof.<sup>a</sup> Ernestina, o planejamento das ações pedagógicas é registrado no PDI pelas professoras de educação especial do AEE e ficam arquivadas na sala do AEE, à disposição das professoras de sala de aula, caso queiram consultá-lo.

O que parece acontecer em relação aos documentos produzidos é que há uma confusão entre o que é registro do planejamento das ações pedagógicas do próprio AEE e o que é planejamento conjunto de ações a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Em uma das escolas – Profa. Benvinda - há relatos dos dois documentos produzidos separadamente, enquanto na outra - Escola Profa. Ernestina - o AEE produz um documento que é consultado pelas professoras de sala de aula, todavia não há relatos de registros do planejamento específico da professora de sala de aula como desdobramento para as adequações necessárias.

Percebe-se, que nas escolas participantes da esfera administrativa municipal, os encontros de interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula são restritos. Institucionalmente, só é previsto que ocorram nos conselhos de classe das turmas em que frequentam os estudantes matriculados no AEE. Há, igualmente, a previsão de um encontro no início do ano letivo para repasse de informações sobre o desenvolvimento dos estudantes pelas professoras do AEE.

No entanto, os encontros, ao longo do ano letivo, ocorrem a partir de iniciativas individuais das professoras de educação especial que atuam no AEE de forma não sistematizada e sem carga horária prevista. Nesses momentos furtivos, acontecem possibilidades de planejamento minimamente conjunto para que possam elaborar documentos referentes ao planejamento das adequações curriculares necessárias à escolarização dos estudantes.

Quanto aos documentos elaborados a partir desses encontros, uma das

escolas fornece um informativo sobre as características dos estudantes às professoras de sala de aula, mas parece haver uma confusão entre o documento de registro das ações a serem propostas pelo AEE. Na mediação das aprendizagens dos estudantes, referido como Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e aquele que registra as adequações e as estratégias planejadas conjuntamente entre a professora de educação especial que atuam no AEE e a de sala de aula, PDI ou PEI. Em uma das escolas participantes, há a produção dos dois tipos de documentos; já a outra produz somente um documento, o qual fica disponível na sala do AEE para consulta das outras professoras caso assim desejem.

#### b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

Nas escolas da esfera administrativa estadual, a forma de encontro entre as professoras ocorre de forma organizada e com a participação das professoras de educação especial que atuam no AEE, ou seja, os conselhos de classe, organizados trimestralmente, por turma, para avaliar o desenvolvimento dos estudantes.

*Eles normalmente nos procuram na época de conselho. (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Quanto aos encontros entre as professoras de educação especial do AEE e as professoras responsáveis pela docência em sala de aula, as falas das primeiras descrevem que, nas escolas estaduais participantes, há uma ausência de espaços de reuniões entre os professores da escola como um todo. Esse vazio atinge não somente a relação do conjunto de professoras da escola com o AEE, no entanto causa uma dificuldade em ter espaços de planejamento docentes na escola de forma geral.

*Tu não tem separado o período para planejamento, tu não tem dia de planejamento, tu não tem dia para se reunir com as tuas paralela para conversar, trocar ideia. (Professora Celita - Escola Profa. Solange)*

E, quando ocorre, o relato declara não haver momentos destinados à discussão e à elaboração de planejamento conjunto entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala organizados por parte da gestão da escola, consoante aponta a professora do AEE da escola Profa. Eneida:

*O ano passado nós pedimos o tempo todo e não tivemos. (...) E, aí, quando (...) acontece uma reunião, aí, nos dão a palavra 15 minutos  
(Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

Diante desse cenário, assim como na esfera administrativa municipal, as professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas da esfera administrativa estadual buscam espaço de interlocução com as professoras de sala de aula através de iniciativas individuais. Para tanto, a sala dos professores e os corredores das escolas se tornam o espaço possível de discussão sobre o desenvolvimento dos estudantes e de tentativa de trocas de informações e de encaminhamentos de adequações necessários ao desenvolvimento pedagógico em sala de aula.

*Os professores ficam me perguntando nos corredores a respeito das crianças que estão chegando. No corredor, não é lugar pra isso (...) mas eu paro e falo, né?. (...) Então, também entendo o lado do professor, né? Que precisa também de que eu pare, que eu fale, que eu explique, que eu me coloque na escuta desses professores para também ajudá-los. (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

*Eu acho que a gente precisa fazer alguma coisa assim, né? De mostrar como que é feito aqui na sala de recursos (...) O professor dá continuidade lá na sala, né? Porque senão a gente fica muito sozinha aqui, fazendo trabalho e o professor lá da sala não tá vendo  
(Professora Balbina – Escola Profa. Solange)*

Essa estratégia de movimentos individuais e autônomos, por parte das professoras de educação especial que atuam no AEE, no caso das escolas da esfera administrativa estadual, fica fragilizada pela estruturação da oferta, nessa esfera, do AEE através de escola-polo para o atendimento dos estudantes como mostram as falas a seguir:

*É bem complicado assim, é bem difícil de fazer essa troca com (...) os professores de outra escola, que a gente atende, com o F.F. [Escola] a gente tem muito pouca troca (...) a gente tem um bloqueio, uma barreira muito grande, porque a direção não deixa a gente entrar na escola. (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Já a presença física das professoras de educação especial no AEE na escola-polo facilita o trânsito com as professoras de sala de aula:

*Aqui na escola é diferente no sentido de que a gente tem o contato mais direto. Então, a gente tá ali na sala, a gente consegue ir na sala ver como é que é a atividade que o professor. Tá, o professor tá com dificuldade ele grita (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Quanto a documentos de registro de planejamento produzidos na escola, as professoras de educação especial que atuam no AEE relatam que produzem “adaptações curriculares” (Professora Balbina - Escola Profa. Solange), mas com o que pude ter contato se refere às atividades propostas pelas professoras de sala de aula, sobre as professoras do AEE sugerem adequações no tocante à quantidade de atividades, tamanho e tipo de letras a serem utilizados. Entretanto, não foram relatados documentos com planejamentos de estratégias mais amplas que envolvesse a adequação do currículo, por exemplo.

É possível inferir que, nas escolas da esfera administrativa estadual, a interlocução entre as professoras de educação especial do AEE e aquelas de sala ocorre nos conselhos de classe organizados pelas escolas. Não há outros espaços institucionalizados para isso nem mesmo para reuniões de planejamento das demais professoras que ocorrem nas escolas dessa esfera.

Aqui, também, ocorrem iniciativas individuais das professoras de educação especial que atuam no AEE na busca de produzir interlocução com as demais professoras de sala de aula; no entanto, há uma dificuldade posta pela estruturação da oferta do AEE por escolas-polo. A não presença física das professoras de educação especial atuando no AEE cotidianamente na escola impede os encontros em espaços não formais entre as docentes, como ocorre nas escolas sedes do AEE.

Não se relatou sobre a produção de documentos específicos de registro das adequações planejadas com propostas de estratégias de eliminação das possíveis barreiras à aprendizagem dos estudantes. Houve apenas a respeito de adequações às atividades propostas em sala de aula.

#### c - Esfera Administrativa Ensino Privado

As escolas da esfera administrativa privada, embora com diferenças entre elas, aproximam-se nas formas como organizam os encontros de interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as professoras de sala de aula. Ambas, relataram a participação nos conselhos de classe das turmas nas quais

os estudantes matriculados no AEE frequentam, além da realização de um encontro no início do ano letivo com o intuito de repassar informações sobre os estudantes ao conjunto de professoras como é possível observar nos excertos a seguir:

*Que a gente sempre faz em uma, duas semanas antes das aulas iniciarem, a gente faz a nossa formação (Professora Maria-Nova - Escola Prof. Francisco)*

*Todo início do ano, a gente trabalha com informativos. Eu construo, né? Com base no histórico do aluno (...) A gente coloca o manejo, né? Com o estudante, a gente coloca a questão de como é usado o livro didático, de como são as atividades. Pro professor ter uma noção do aluno que ele tá recebendo. Porque, né? Vai chegar no primeiro dia de aula e quem é o aluno que eu vou receber? (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

Quanto à interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula ao longo do ano letivo, relata-se que são propostos encontros de forma organizada e institucionalizada pelas escolas. Mas, aqui, há diferenças nas formas como cada uma das escolas participantes da investigação estrutura a interlocução entre as diferentes professoras.

Na escola Prof. Clóvis, há uma periodicidade e está prevista a carga horária específica da professora de educação especial que atuam no AEE quanto à sua participação nos encontros, conforme aponta a fala da Professora Dora:

*A gente marca ou em reuniões dentro da carga horária do professor que ele tenha disponibilidade, ou fora do horário dele, que, aí, a escola, né? Tem a organização que permite a gente fazer isso. (...) A reunião de professores, ela tem uma pauta e sempre, no início da reunião, é passado o espaço de fala pro setor [AEE]. (...) E a gente participa da reunião. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

A Professora Dora, ainda ressalta o papel da gestão da escola no processo de promoção e de organização do espaço de interlocução:

*A gente [professoras de sala de aula e professora do AEE] tem que ser parceiros nisso e a gente só conseguiu isso porque a escola permitiu, a direção da escola permitiu. (...) o planejamento está institucionalizado. (Professora Dora, Escola Prof. Clóvis)*

Em relação aos documentos que resultam dessa interação entre as professoras

e que servem como registro do planejamento conjunto das estratégias a serem desenvolvidas na ação pedagógica junto aos estudantes, a professora de educação especial que atua no AEE da Escola Prof. Clóvis relata que:

*A gente trabalha com o PDI (...) na questão da adaptação curricular, que aqui a gente chama de Plano Educacional Individualizado (PEI). Então, a gente dá todo esse assessoramento do PEI do aluno e, também, das atividades e das avaliações. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

Apesar de, na escola Prof. Francisco, a Professora Maria-Nova descrever uma forma de interlocução ligada àquela modalidade de oferta do atendimento direto ao estudante organizada pela escola, na qual há o compartilhamento entre a professora de educação especial do AEE e a regente da turma, em sala de aula, não houve menção sobre a forma como se dá o registro.

*Muito a partir de conversa, reunião, né? Mas, realmente, é o dia a dia da sala de aula, né? De ver que tipo de estratégia tá sendo utilizada e que vai dando certo ou que precisa ter pequenas modificações, intervenções (...) E, aí, conforme a gente vai conversando e fazendo essa troca, vão surgindo outras possibilidades. (Professora Maria-Nova – Escola Prof. Francisco)*

A diferença que marca a forma como são organizados, pelas escolas, os espaços de interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula está no fato de, em uma delas, isto é, a Escola Prof. Francisco, o momento proposto ocorre em reuniões periódicas e/ou destinadas para tal finalidade. Na Escola Prof. Clóvis, o espaço de interlocução é fluído no dia a dia de sala de aula, em que as professoras compartilham o planejamento e a efetividade das ações pedagógicas.

É perceptível que as escolas da esfera administrativa privada organizam institucionalmente espaços de interlocução entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula, além de garantirem a participação das primeiras nos conselhos de classes das turmas dos estudantes matriculados no AEE. Devido à forma como cada uma das escolas estrutura a oferta do AEE, no que se refere ao atendimento direto aos estudantes, há diferenças em como estruturar institucionalmente a interlocução entre as professoras.

A Escola Prof. Francisco, por ofertar a modalidade de co-regência, na qual a professora especial atuante no AEE, junto à professora regente, em sala de aula, possibilita que as trocas e as interações sejam constantes e diretamente no fazer pedagógico cotidiano. Já a Escola Prof. Clóvis organiza quinzenalmente espaços para que as professoras possam realizar trocas e planejamentos a serem desenvolvidos em sala de aula com os estudantes matriculados no AEE.

Noto que essa diferença tenha refletido na forma como cada escola participante registra esses encontros, pois, na Escola Prof. Clóvis, os registros são feitos no que a escola denomina como PEI. Já na Escola Prof. Francisco, não há menção sobre documentos de registros dos planejamentos.

#### d - Esfera Administrativa do Ensino Federal

A escola da esfera administrativa federal assume, como uma das atribuições do AEE, a assessoria às professoras de sala de aula e, com isso, mantém uma organização institucional para tal demanda: participação nos conselhos de classe das turmas, encontros com as professoras no início do ano letivo, reuniões periódicas organizadas pela escola. Em relação ao início do ano letivo, a Professora Ditinha comenta que:

*A gente tem sentado desde antes de começar a aula para pensar no planejamento (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Em relação às reuniões de discussão e de planejamento conjunto das estratégias e das adequações necessárias à aprendizagem dos estudantes, entre as professoras de educação especial do AEE e as de sala de aula, ao longo do ano, a professora do AEE indicou que acontecem semanalmente, seguindo a organização institucional de reuniões da escola.

*A gente tem reunião de áreas aqui. Não são semanalmente previstas, é porque, assim, toda semana tem uma previsão de reuniões que ocorre na sexta à tarde. Então, é equipe, às vezes, áreas, às vezes, reunião geral. Então, as áreas não são semanalmente. Quando a gente percebe a necessidade de sentar, daí, a gente combina um horário pra conseguir sentar. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Em razão da forma como a escola estrutura a oferta do AEE, em relação ao

atendimento direto ao estudante, com acompanhamento em regime de bidocência, o planejamento prévio das ações a serem desenvolvidos necessita de um planejamento pontual e sistemático entre a professora de educação especial que atua no AEE e as professoras de sala de aula.

*Eu entro junto no planejamento com todos os professores, né? São mais de 14 professores. Então, a gente planeja semanalmente como vai ser esse momento e quando é com uma área específica (...) a gente se organiza antes e planeja.  
(Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

O excerto acima aponta para um planejamento coletivo das ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Desse modo, algumas estratégias são adotadas para que o planejamento possa ocorrer conforme a necessidade de cada situação.

*O planejamento também é sempre coletivo (...) Algumas coisas a gente vai fazendo de forma remota também ou planejando nos intervalos (...) a gente tem um planejamento no Drive (...) conforme as necessidades daquele componente curricular. (...) ocorre dessa forma via drive e via reuniões. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Quanto ao registro do planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto aos estudantes, esse ocorre em dois documentos, como descreve a professora do AEE participante da investigação:

*A gente tem alguns documentos, né? Que são, né? Permeiam, aí, a área de educação especial, né? A gente faz muitos documentos. Então tem aquilo que a gente chama de PDI, né? Que é o plano de desenvolvimento individual. Esse, a gente começa construindo e depois compartilha com todos os professores de todos os componentes, né? (...) o plano de atendimento é construído por nós, aqui nós somos três professoras e, né? Da área de educação especial. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Percebo haver dois documentos com funções diferentes: o “plano de atendimento” para registrar o planejamento das ações do próprio AEE na intervenção com o estudante e seus desdobramentos; e o “plano de desenvolvimento individual”, que fica produzido pelas professoras de educação especial atuantes no AEE e depois compartilhado com as professoras de sala de aula: *Todos nossos planejamentos (...)*

*também ficam no Drive (Professora Ditinha). Há uma questão trazida pela professora do AEE que chama atenção:*

*O planejamento, aí, a gente constrói (...) é um documento, é, que ainda está muito centrado na construção da professora da educação especial (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

O excerto chama a atenção por uma questão ainda candente nas escolas, ou melhor, os planejamentos ainda muito centrados na figura da professora de educação especial atuante no AEE. Mesmo na situação em que há espaços de planejamentos conjuntos, a responsabilidade pela elaboração do planejamento está sob o encargo do AEE.

Ao analisar as formas de interação das professoras de educação especial que atuam no AEE da escola participante na esfera administrativa federal com as professoras de sala de aula, há espaços de interlocução com as professoras de sala de aula de forma institucionalizada pela escola. Como forma de garantir a modalidade de docência compartilhada na oferta do atendimento direto ao estudante, os momentos de planejamento são coletivos e realizados semanalmente através da participação das professoras de educação especial que atuam no AEE nas reuniões das áreas de conhecimento organizadas ou nas reuniões gerais e coletivas da escola. Outra maneira de planejar conjuntamente adotada pelo AEE é via *Google Drive*, como modo de agilizar os registros e os encaminhamentos dos encontros entre as professoras.

Em relação aos documentos de registro do planejamento, o AEE produz dois: o plano do AEE e o PDI, que é compartilhado com as professoras de sala de aula, todavia, este último ainda tem a produção centrada nas professoras de educação especial do AEE. O planejamento proposto dessa forma torna-se um documento para consulta das demais professoras da escola, desarticulando o pensar coletivo na produção de estratégias para o enfrentamento das barreiras à aprendizagem dos estudantes.

#### **7.4.2.1 Nuances de Conexões e de Singularidades em Relação à Interlocução entre as Professoras de educação especial que atuam no AEE e as Professoras de Sala de Aula**

A partir dos relatos das professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas quatro esferas administrativas do ensino participantes da investigação, foi possível identificar que os encontros com as docentes de sala de aula, para trocas ou assessorias, ocorrem de maneira diferente. A participação nos conselhos de classe das turmas, onde há estudantes matriculados no AEE, emerge nos relatos das professoras de educação especial que atuam no AEE como recorrente e mais com efetiva troca entre as docentes nas escolas investigadas.

Percebo que, nas esferas administrativas do ensino privada e federal, há o engajamento da gestão no sentido de organizar espaços para que ocorram os encontros, ocorrendo maior fluidez nesse processo, institucionalizando-o na escola. Os encontros para promover as trocas entre as professoras de educação especial que atuam no AEE e as de sala de aula, ao longo do ano letivo, são referidos como integrantes do cotidiano. Nessas escolas, a organização dos encontros entre as diferentes professoras está institucionalizada e respaldada pelas escolas com espaços planejados e formas de registros.

Por outro lado, as esferas administrativas municipal e estadual encontram dificuldades em organizar de forma orgânica os encontros, mesmo as professoras reconhecendo que acompanhar as docentes de sala de aula seja uma atribuição desenvolvida pelo AEE. No caso das escolas da esfera administrativa estadual, agrava-se esse ponto haja vista estruturar a oferta por meio de escolas polos, pois a distância física das professoras de educação especial que atuam no AEE das que não são a sede do AEE dificulta sobremaneira o contato com as docentes de sala de aula. Tal questão também trazida por Santos, Sadim, Schimidt e Matos (2021) ao investigarem o AEE no município de Manaus/AM.

A falta de espaços de discussão nas escolas dificulta que as professoras de educação especial que atuam no AEE possam realizar aquelas atribuições de parceira ou de assessoramento às professoras de sala de aula, nas discussões e nas proposições didáticas sobre a escolarização de estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Com isso, noto a quebra de um laço da teia de interações componente do fazer pedagógico do AEE. No entanto, movimentos de

resistência e de novas tessituras dessa teia, igualmente, são trazidos nas falas das professoras do AEE dessas esferas.

Essa dificuldade faz com que as professoras de educação especial que atuam no AEE, aliadas à necessidade latente das professoras de sala de aula em promoverem espaços de interação em meio a sua rotina cotidiana, criem estratégias de conversas informais em espaços não indicados para tal a fim de conseguirem realizar trocas sobre os estudantes que compartilham. Os encontros por iniciativa própria, em corredores ou na sala dos professores, somam-se à rotina das atribuições do AEE como forma de efetivação daquilo que corresponde à ação pedagógica do AEE. Resultados próximos foram encontrados na investigação de Santos, Sadim, Schimidt e Matos (2021) ao pesquisarem sobre a organização e o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento de estudantes autistas, no município de Manaus/AM, onde se constatou que as trocas entre professoras da SRM e as de sala de aula se reduzem, em sua maioria, a trocas informais.

Essa diferenciação, no entendimento desta pesquisa, ocorre mais uma vez pela possibilidade de descentralizar as decisões referentes às políticas organizativas do ensino em cada esfera, onde os espaços descentralizados de decisão facilitam a organização de trabalhos coletivos entre as docentes. Cada vez mais políticas de caráter neoliberais têm dominado a orientação às políticas educacionais na educação pública, centralizando as decisões e diminuindo os tempos compartilhados de planejamento no coletivo em detrimento do engessamento das práticas pedagógicas para responder às avaliações externas. Outro aspecto a ser apontado é a pressão impetrada pela demanda de estudantes para o AEE que pressiona a organização dos tempos na escola com o número reduzido de professoras de educação especial atuando em AEE, afetando as escolas das esferas administrativas estadual e municipal.

Todavia, é consenso entre as professoras de educação especial que atuam no AEE participantes que a troca ou a assessoria com as professoras de sala de aula é uma atribuição do seu fazer pedagógico. Reuniões de início de ano, participação em reuniões gerais da escola ou de planejamento das professoras, ao lado de iniciativas individuais de encontros não planejados, que ocorrem nos contextos nos quais não há reuniões, também, aparecem como formas de trocas e de interações entre as professoras de educação especial do AEE e as de sala de aula nas escolas

investigadas. Essas diversas formas de interação apontam diferenciações entre as esferas administrativas do ensino no sentido daquilo que preconiza o funcionamento articulado entre as professoras do AEE e as de sala de aula.

Para as docentes, são esses momentos ricos em trocas que possibilitam que a intervenção realizada com o estudante pelo AEE possa ser compartilhada com as professoras de sala de aula no sentido de potencializar o processo de aprendizagem. São esses momentos preciosos à produção de ideias que enriquecem e alimentam o planejamento das adequações necessárias de enfrentamento às barreiras à escolarização daqueles estudantes considerados como público-alvo da educação especial.

Quanto à elaboração de documentos de registro dos planejamentos das estratégias a serem desenvolvidas com os estudantes, é possível inferir que o movimento de produzir os documentos do AEE ocorre em todos os contextos que participaram da investigação, podendo ser considerado como uma aproximação entre eles. As peculiaridades que diferenciam os AEE's, na produção de documentos, podem ser encontradas na forma como compartilham e como nomeiam tais documentos com o conjunto da escola.

A produção de documentos tem integrado as atribuições das professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas das quatro esferas administrativas. Há diferenças em como nomeiam tais documentação, assim como nos objetivos de cada documento. Entretanto, todos são organizados como forma de comunicação das atividades desenvolvidas pelo AEE ou de planejamento de suas ações, servindo como indicativos ao planejamento dos professores de sala de aula. Esses documentos estão à disposição do conjunto da escola de diferentes formas, porém, em sua maioria, servem como fontes de consulta das professoras de sala de aula e ficam guardados na sala do AEE.

Embora somente tenha constado declaradamente na fala da professora de educação especial que atua no AEE da escola da esfera federal, parece ser comum que os planejamentos das ações a serem desenvolvidas com os estudantes no processo de mediação na escola fiquem a cargo destas professoras.

## 7.5 A CONCEPÇÃO TEÓRICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A forma como concebemos o mundo à nossa volta nos movimenta para colocar em curso uma série de ações sobre esse mundo que nos rodeia. Quando nos reportamos ao processo educativo, assumimos um compromisso ético com aquilo que acreditamos ao realizar nossas práticas: assumimos uma concepção que norteará nosso fazer pedagógico.

Como concepção teórica que sustenta nosso fazer pedagógico, englobo nossas crenças e modos de conceber o desenvolvimento humano e a aprendizagem. No campo da educação especial, o debate sobre as concepções teóricas que sustentam as práticas cotidianas tem permeado a história que constitui a área. Muitos foram e são os embates sobre as concepções teóricas que sustentam as práticas pedagógicas nos processos de escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial.

Atualmente, a concepção teórica reconhecida, inclusive em termos normativos, como aquela que sustenta as práticas pedagógicas que defendem o pleno direito à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns, é a chamada de modelo biopsicossocial da deficiência (Diniz, 2007).

O modelo biopsicossocial da deficiência vem contrapor o modelo biomédico, o qual entende a experiência da deficiência a partir de determinismos biológicos ao reconhecê-la como uma relação entre as características de desenvolvimento dos sujeitos e da sua interação com as barreiras impostas pela sociedade que os impedem de vivenciar em sua plenitude o contexto em que estão inseridos, colocando-os em situação de desvantagens (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). Essa concepção tem servido como base para o espírito das legislações brasileiras que reconhecem a deficiência como um conceito em evolução e prezam pela plena participação dos sujeitos com deficiência em todos os âmbitos da sociedade.

No domínio desta investigação, duas questões perpassaram nas conversas com as professoras de educação especial que atuam no AEE participantes: qual o referencial teórico embasa a prática pedagógica do AEE das escolas participantes? Há relação entre o referencial teórico adotado pelo AEE com o da escola?

Durante a conversa com as professoras de educação especial representantes

das diferentes esferas administrativas, foi possível perceber haver uma defesa da ação realizada como um dispositivo de apoio complementar à escolarização no ensino comum e uma defesa pelos princípios da inclusão escolar dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Autores como a Professora Maria Tereza Mantoan e o Professor Claudio Baptista foram os mais lembrados entre as professoras participantes da investigação como sustentadores das suas práticas pedagógicas nas escolas.

Observar como cada esfera administrativa entende o papel do AEE e qual referencial que utiliza como sustentação ajuda a melhor entender o panorama das versões sobre o referencial teórico do AEE das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS.

#### a - Esfera Administrativa do Ensino Municipal

As professoras de educação especial do AEE das escolas participantes da esfera municipal compreendem o papel do AEE como mediador dos processos de aprendizagens dos estudantes e articulador para o enfrentamento às barreiras às suas aprendizagens.

*Tem um serviço de apoio, da gente verificar as questões de barreiras que tem na nossa escola no sentido de fazer com que os nossos alunos aprendam e sejam incluídos (Professora Lica - Escola Profa. Ernestina)*

*O nosso papel é justamente ajudar na promoção de acessibilidades pra aquele cara (...) ser feliz ali e entrar em contato com os conteúdos que foram construídos no decorrer da história humana. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

Foi possível perceber, ao verificar os excertos anteriores, que há referência a dois conceitos importantes para o entendimento teórico que aceita o modelo biopsicossocial como embasador de uma prática: “[...] barreiras que têm na nossa escola” (Professora Lica) e “[...] promoção de acessibilidades” (Professora Cidinha). Compreender o papel do AEE como aquele dispositivo para enfrentar as barreiras às aprendizagens que estão no ambiente escolar e não no sujeito, promovendo acessibilidade, aponta para uma compreensão que entende constar na interação do

sujeito com o meio o espaço de atuação do AEE nas escolas participantes.

Nesse sentido, as professoras das duas escolas buscaram reafirmar o caráter pedagógico do AEE como um modo de enfrentar o discurso biomédico na concepção do trabalho que realizam.

*A educação quer (...) se basear na saúde e não é isso que a gente tem que fazer. A gente tem que lembrar que o nosso trabalho é pedagógico aqui dentro. (Professora Rita - Escola Profa. Ernestina)*

*O olhar biomédico, ele é muito naturalizado pros nossos estudantes (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

Quando questionadas sobre qual o referencial teórico sustentava as suas práticas cotidianas, na atuação no AEE, as participantes apresentaram diferenças entre as duas escolas. Enquanto as da Escola Ernestina não nomearam suas concepções teóricas, a partir de um referencial, a professora da Escola Profa. Benvinda foi clara em nomear a sua concepção, entendendo-a como um diferencial no seu trabalho:

*É um diferencial também a gente trabalhar pautado no modelo social. Nem todas as pessoas que estão [no AEE] (...) ainda tem essa perspectiva. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

Quando questionadas se as escolas onde atuam estão em consonância com as concepções defendidas pelo AEE quanto aos processos inclusivos, as professoras de educação especial das duas escolas participantes apontaram haver uma distância entre aquilo que o AEE utiliza como sustentação teórica e o que a escola assume como sua concepção.

*Eu acho que, nas escolas, não, o modelo social ainda não é o modelo que as pessoas se embasam pro trabalho, mas acho que é função do AEE levar essa discussão pra dentro da escola. (Professora Cidinha - Escola Profa. Benvinda)*

*Aqui a gente (...) tenta, a gente não conseguiu ainda, mas a gente entende que (...) tem que pensar enquanto escola, né? A gente não conseguiu, mas vai, um dia (...) vai conseguir. (Professora Lica - Escola Profa. Ernestina)*

Em relação à concepção teórica de sustentação do AEE, as escolas da esfera

administrativa municipal parecem utilizar o modelo biopsicossocial da deficiência para desenvolver suas ações. Reconhecem o caráter pedagógico do AEE na sua intervenção com os estudantes e com a escola, assumindo o papel de apoio pedagógico e de mediador na construção de estratégias de acessibilidade e de enfrentamento às barreiras às aprendizagens.

Porém, quando questionadas a assumirem a concepção teórica que seguem, aparecem dois tipos de falas: uma da Escola Profa. Benvinda, assumindo seguir o modelo social da deficiência; e a outra da Escola Profa. Ernestina, que não nomeia a concepção que parece usar como sustentação para a sua ação pedagógica no AEE.

#### b - Esfera Administrativa do Ensino Estadual

No tocante às concepções teóricas que sustentam a ação pedagógica do AEE, nas escolas da esfera estadual participantes da investigação, não ficaram claras, embora tenha sido possível captar em algumas falas o reconhecimento do caráter pedagógico desenvolvido pelo AEE e a assunção do papel de apoio aos processos de inclusão em curso nas escolas.

*Eu entendo o lado da família, eu entendo o lado do aluno e eu também vejo, faço as leituras aqui como professora de sala de recurso, né? E o lado da criança e, também, eu como professora de sala de recurso, né? Então vamos problematizar, vamos pensar juntos (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

*Ela criou o AEE [colega do AEE], ela tem o olhar pedagógico e eu [pausa] o olhar clínico, ele é impregnado, assim. Então para eu me tornar professora é uma readaptação, mas eu tô indo (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

O esforço das professoras de educação especial que atuam no AEE em se colocarem como apoio pedagógico nas escolas, desvinculando-se do modelo biomédico mesmo sem assumir uma concepção teórica clara no sentido de nomear uma sustentação para a sua prática.

*Olha, eu tô amando o desenho universal da aprendizagem (...) eu trabalho muito com acessibilidade a remoção de todas essas barreiras. Então, eu tenho seguido, assim, basicamente os princípios do livro. (Professora Celita - Escola Profa. Solange)*

*A gente utiliza aquilo que a gente está vendo na universidade (...)  
Normalmente assim, né? Tu tá vendo lá, tu já traz para cá.  
(Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

No entanto, mesmo aparentando entenderem o papel do AEE como apoio pedagógico para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escolarização do ensino comum, existem relatos da professora de educação especial do AEE da Escola Profa. Eneida que colocam em dúvida se os princípios defendidos por aqueles e aquelas que defendem a educação inclusiva estão plenamente assumidos por ela:

*Porque lá também é Educação Especial, na Escola de Educação Especial. Por mais que eu entenda que a educação, as escolas de Educação Especial seja pra pessoas muito severas, muito severas, tá. Tem crianças que são severas, muito severas (...) crianças que se alimentam por sonda, que não falam, que fazem xixi e cocô, que [usam] cadeira de rodas. Como eu tive uma menina aqui, né? Que não falava. Então, então pra mim, é [escola especial] para criança, que realmente precisa de muitos profissionais ao seu entorno pra dar suporte. (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

As palavras acima me fazem refletir sobre a ambiguidade do entendimento quanto à concepção de educação inclusiva que a professora em questão defende e utiliza como prática pedagógica. Ao entender que existem estudantes que “são severos” ao se referir às suas condições e características de desenvolvimento e, por isso, necessitam de “muitos profissionais”, a Professora Custódia abandona a ideia da remoção de barreiras de acessibilidade no espaço escolar para colocar nos sujeitos a possibilidade ou não de permanecer com os demais colegas.

Ao serem questionadas se há, na escola onde atuam, eco para as suas ideias sobre o papel do AEE, as docentes apresentam um quadro de distância e de dúvidas sobre como a sustentação teórica das ações pedagógicas nas escolas estaduais se organiza.

*Não [Longa pausa] Infelizmente. [Pausa] Ainda falta, né? Até o próprio referencial da educação está bem distante. (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Esse aparente desencanto me levou a questionar o motivo dessa distância entre o que o AEE e o conjunto das escolas tentam promover quanto à compreensão de uma educação inclusiva. As professoras relataram questões muito próximas.

*Esses últimos anos nunca se avançou tanto em termos de teoria dentro da universidade. E essa teoria é tão longe da realidade que está caminhando as escolas. Impulsionada por esses governos mercadológicos. (Professora Custódia - Escola Profa. Eneida)*

*Eu acho que umas até não desistem porque querem, acho que elas não conseguem (...) nem têm tempo para cuidar da saúde mental, né? Fica assim um operário da educação. Coisa triste que eu tô falando, mas basicamente eu vejo isso. (...) Sobreviventes, né? (Professora Balbina - Escola Profa. Solange)*

Os relatos produzidos a partir das falas das professoras de educação especial que atua no AEE das escolas da esfera administrativa estadual apontam para uma concepção dúbia em relação à sustentação de suas práticas pedagógicas no AEE, entendem o caráter pedagógico do dispositivo e da sua atuação enquanto apoio aos estudantes, escola e família, mas, defendem espaços segregados de escolarização para aqueles que ainda não conseguem se adaptar às escolas onde atuam.

As professoras, ainda, relatam uma discrepância entre aquilo que entendem ser o papel do AEE no espaço escolar e aquilo que a escola onde atuam compreende. Apresentam um quadro de distanciamento que se agrava com a condição de trabalho geral das professoras dessa esfera, o que reflete nas concepções que assumem com o processo educativo de forma geral.

#### c - Esfera Administrativa do Ensino Privado

O Atendimento Educacional Especializado das escolas da esfera privada, embora com as diferenças estruturais das escolas participantes, que já foram abordadas em oportunidades anteriores, apresentam proximidades importantes no que diz respeito à sustentação teórica das suas ações pedagógicas cotidianas. As professoras reforçam o caráter pedagógico a ser assumido pelo AEE frente à sua atuação na escola.

*É importante, assim, tem que ter claro (...) que a realidade da escola é uma e a realidade da Clínica é outra. (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

*Eu vejo o AEE muito nesse sentido de acolhida, de [Pausa] de como*

*direcionar o trabalho, de como facilitar também o processo de ensino-aprendizagem, né? E, aí, obviamente a gente fala de uma questão didática, mas também a gente fala de, de vida e do social.*  
(Professora Maria-Nova - Escola Prof. Francisco)

*Tem o papel de organizar e, e auxiliar a todos além da sala de recursos (...) não só cognitivamente, mas ela tem que estar incluída em tudo (...) não é só atividade adaptada, a gente tem que pensar nesse aluno em todas as esferas dentro da escola (...) O AEE é além da sala de recursos(...) ele precisa sair da sala de recursos, ele não é uma sala (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

É evidente que as professoras de educação especial que atuam no AEE entendem a sua ação como apoio pedagógico em uma atuação além da intervenção direta com os estudantes. Ao serem questionadas sobre qual referencial teórico utilizam para sustentar as suas práticas, a professora de educação especial do AEE da Escola Prof. Clóvis cita uma reconhecida autora da área a qual busca como suporte:

*Eu gosto muito da Mantoan (...) a gente vai buscando (...) eu tenho que analisar cada caso, pra buscar o referencial teórico (...) eu gosto muito da fala da Mantoan, na organização da escola, né? De como tem que se dar o AEE (Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)*

O último excerto aponta um aspecto sobre a fragilidade do posicionamento teórico assumido pela professora em questão quando afirma haver a necessidade de “analisar cada caso” (Professora Dora), porquanto denota que o referencial assumido não sustenta a sua prática, mas sim as características do estudante que determinarão como a professora de educação especial do AEE agirá, ou seja, para cada sujeito uma forma diferente de lidar com a experiência do encontro com o outro.

Quanto à concepção de sustentação do trabalho do AEE estar em acordo com o entendimento das escolas sobre a educação inclusiva, a professora da Escola Prof. Clóvis afirmou haver consonância:

*Sim, ele tá em consonância com a escola, porque a escola pra nós, enquanto instituição escolar, fica muito claro que o aluno, (...) não é da sala de recurso, no sentido ele é da escola. A responsabilidade de todos os processos inclusivos é da escola.*  
(Professora Dora - Escola Prof. Clóvis)

Já na Escola Prof. Francisco, a própria história da escola com a organização

que já nasce para acomodar estudantes com e sem deficiência, define a concepção que sustenta o seu trabalho desde o início e que segue com o mesmo propósito.

*Não tinha nome (...) tinha uma forma de trabalhar. (...) essa palavra [AEE] veio muito tempo depois. (Professora Maria-Nova - Escola Prof. Francisco)*

Nesse contexto, de acordo com as palavras da professora participante, o AEE segue uma lógica já existente na escola; portanto, segue uma concepção que já sustentava o trabalho realizado.

A sustentação teórica da ação realizada pelo AEE das escolas da esfera privada parece estar determinada na compreensão de oferecer um apoio pedagógico aos processos inclusivos desenvolvidos nas escolas. Mesmo não havendo uma nomeação de uma teoria específica, há uma filiação a um entendimento que aproxima suas práticas ao modelo biopsicossocial da deficiência.

#### d - Esfera Administrativa do Ensino Federal

Na escola federal, o AEE assume o papel de articulador das ações de aprendizagem na escola como apoio pedagógico sem estar exclusivamente voltado aos estudantes considerados como público-alvo da educação especial.

*No momento que a gente está em outros espaços, no momento que a gente se coloca enquanto professoras (...) todos os estudantes dessa instituição, o AEE assume (...) um outro espaço (...) o AEE ou as professoras são as professoras que atendem alunas e alunos específicos, mas está aqui para pensar junto conosco os processos de aprendizagem. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Quando questionada sobre qual referencial teórico utiliza para sustentar sua prática, a professora de educação especial atuando no AEE se posicionou, deixando claro por onde circula nessa questão.

*A gente traz algumas coisas (...) sobre despatologização (...) nosso projeto a gente tem, né? Os referenciais teóricos que se atravessam muito ali a partir das políticas, mas que também (...) se vinculando (...) a pesquisadores da área (...) Baptista, né? Enfim. Referenciais teóricos que vão nos alimentando (...) como duas da área trabalham (...) a partir da perspectiva do pensamento sistêmico (...) Então, acaba que a gente(...) nesse sentido de pensar (...) a partir das lentes. (Professora Ditinha - Escola Prof. Erasmo)*

Essa longa passagem acima aponta o referencial que as professoras de educação especial que atuam no AEE da escola federal utilizam para sustentar as suas ações pedagógicas no desenvolvimento de sua atuação. Ao ser confrontada se o conjunto de docentes da escola estão em consonância com as concepções defendidas pelo AEE, a Professora Ditinha explana:

*É institucionalmente (...) isso já foi pauta de reunião geral (...) as questões de, da defesa mesmo da inclusão escola (...) de direito (...) desses estudantes estarem na escola regular (...) no âmbito geral não se questiona mais (...) não há um questionamento de se este é o espaço desses estudantes. Há outros questionamentos, no sentido de demandas pedagógicas, mas, esse, nós não temos mais.*  
(Professora  
Ditinha - Escola Prof. Erasmo)

Embora não deixe claro quanto se há consonância entre as concepções do AEE e das demais professoras da escola, noto haver um acordo institucional firmado. Esse possibilita uma aproximação quanto ao modo de sustentar teoricamente o trabalho pedagógico desenvolvido junto aos estudantes público- alvo da educação especial na escola como um todo.

### 7.5.1 Conexões e Singularidades quanto às Concepções Teóricas de Sustentação do AEE nas quatro Esferas Administrativas

Definir qual a concepção teórica que sustenta uma prática não é uma tarefa simples. Aqui foi feita uma tentativa de identificar, através das falas das professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas participantes, indícios que pudessem apontar o que sustenta o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE das escolas investigadas. Assim, foi possível compor uma versão, ainda que difusa, sobre qual é a sustentação teórica que move a ação pedagógica do AEE.

Foi possível identificar que todas as professoras que participaram da investigação reconhecem o AEE como um dispositivo pedagógico e de apoio aos processos de inclusão nas escolas onde atuam. Assumem o papel de articuladoras das estratégias de enfrentamento às barreiras à aprendizagem dos estudantes, integrando-se com outras atrizes da cena escolar, professoras de sala de aula, famílias e coordenações pedagógicas.

Esse aspecto pode estar ligado à aceitação da natureza de suas atribuições na escola como professoras de educação especial que atuam no AEE. Ao se tomarem da necessária articulação com os demais setores no processo de escolarização dos estudantes, tais docentes rompem a barreira do atendimento direto aos estudantes somente no espaço físico do AEE. Esse movimento favorece desvincular o estudante como exclusivamente do AEE, compartilhando a responsabilidade pelo processo com o conjunto da comunidade escolar.

Todavia, ainda, é possível encontrar resquícios do modelo biomédico atuando no AEE ao haver uma defesa da Professora Custódia - Escola Prof.<sup>a</sup> Eneida - da esfera administrativa estadual, quanto à possibilidade de existirem escolas que oferecem a escolarização segregada para determinados estudantes, que apresentem características denominadas como “severas”. Embora tenha aparecido somente na fala de uma das professoras participantes, a coexistência de escolas chamadas especiais com as consideradas normais no município de Porto Alegre/RS deixa esse fantasma no ar e dificulta a discussão mais aprofundada sobre uma educação inclusiva em sua plenitude e que enfrente as barreiras interpostas aos estudantes no seu processo de escolarização.

Em relação a identificar qual concepção teórica utilizam para justificar suas práticas, aparece um distanciamento quanto ao entendimento daquilo com que operam como lentes. Somente as professoras de educação especial que atuam no AEE da escola federal e de uma das escolas da esfera municipal, a Escola Prof.<sup>a</sup> Benvinda, nomearam as lentes teóricas assumidas na sustentação de suas ações pedagógicas. As demais docentes apontaram indícios de autores que são referência nas discussões sobre educação inclusiva no país. Essa fragilidade em assumir posicionamentos claros quanto às concepções teóricas que seguem deixa um aspecto difuso daquilo que assumem como compromisso ético no seu fazer pedagógico.

Quanto à consonância entre a concepção teórica que sustenta o trabalho do AEE com a da escola onde está inserido, foi possível perceber que, nas escolas das esferas municipais e estaduais, há um distanciamento muito grande entre o AEE e a escola nesse ponto. Em relação à esfera estadual, o afastamento é ainda agravado devido à precariedade que tal esfera enfrenta no seu cotidiano escolar, trazida, nessa investigação, através da desvalorização salarial e das dificuldades decorrentes à vida das professoras em geral. Entretanto, ao buscar um padrão que une as duas esferas

citadas, encontro a centralização das decisões por parte das mantenedoras e a falta de investimento em formação em serviço com conexão entre as duas realidades.

Nas escolas da esfera privada e da federal, há uma aproximação maior entre aquilo que é o entendimento enquanto sustentação do trabalho do AEE e o coletivo da escola. É justamente nessas duas esferas que encontro relato de espaços de planejamento conjunto entre as professoras do AEE e de sala de aula, conforme visto na seção anterior. Essa possibilidade pode apontar que tal interação provoca um espriamento das concepções de uma escola inclusiva por todas as professoras, facilitando a costura de tramas que alinhavam os entendimentos e as práticas, entre elas no enfrentamento das barreiras às aprendizagens dos estudantes.

## 7.6 UMA ANÁLISE POSSÍVEL: Distinções de um Certo Contexto

As narrativas trazidas pelas professoras de educação especial que atuam no AEE produziram versões sobre o AEE. Através de suas falas foram, assim como as personagens de Conceição Evaristo, compondo cenários da existência desse dispositivo a partir das suas vivências, ou seja, “[...] costurando as memórias na colcha de retalhos de vida” (Evaristo, 2021) e, assim, escrevendo versões do AEE. Escriversões sobre o AEE nas escolas das quatro esferas do município de Porto Alegre/RS. Nas versões apontadas pelas professoras participantes, observo pontos de conexão entre as quatro esferas administrativas em relação à existência de um espaço físico destinado ao AEE nas escolas da mesma forma no que se refere à formação das professoras que ali atuam e à exigência acadêmica para a docência.

No entanto, as formas de admissão para a docência no AEE apresentam pontos de tensões entre as esferas administrativas por organizarem de formas diferentes os modos como as professoras de educação especial ingressam na docência do AEE, conforme características de cada esfera administrativa: por concurso público (municipal e federal) ou por seleção interna (municipal) ou por entrevista (municipal e privada) ou, ainda, por convite da mantenedora da rede (estadual). No que tange aos fluxos de ingresso dos estudantes ao AEE, apresentam-se pontos de conexão e de distanciamento em seus processos. Todas as esferas administrativas relataram o encaminhamento dos estudantes para o AEE pelas professoras de sala de aula, mediado pelo serviço de orientação escolar, quando da presença desse serviço na

escola. Entretanto, a forma mais comum de ingresso no AEE, em todas as esferas administrativas, é a apresentação de um laudo médico que descreva alguma característica ou CID indicando público-alvo da educação especial.

Esse dado preocupa, pois, embora não haja a exigência do laudo médico para ingressar no AEE de nenhuma das esferas, há a preponderância desse documento nos processos de ingresso, indo de encontro às recomendações da Nota Técnica do MEC 04/2014, que garante o ingresso do estudante mediante avaliação pedagógica da professora de educação especial docente do AEE. Esse aspecto aparece em outras investigações como a de Oliveira e Manzini (2016), a qual liga essa questão à necessidade de registro no sistema de informações educacionais da rede de ensino pesquisada para posterior repasse de verbas do FUNDEB. Já Angelucci (2015) conecta essa discussão à subordinação da área de educação especial à lógica de produção diagnóstica da área da saúde. No caso do AEE ofertado, na cidade de Porto Alegre/RS, cabe um aprofundamento específico nessa questão como modo de levantar questões sobre esse tema.

As singularidades e as tensões em relação ao ingresso de estudantes ao AEE são encontradas em duas esferas administrativas, especificamente na municipal e na federal. Na municipal, agrega-se às formas relatadas anteriormente, isto é, a passagem dos estudantes público-alvo da educação especial da educação infantil para o ensino fundamental mediado pelo o AEE das diferentes modalidades de ensino. Assim, tais estudantes têm ingresso assegurado quando avançam de etapa. Já na federal, o ingresso dos estudantes via política afirmativa de reserva de vagas para pessoa com deficiência se dá pelo fato de concorrerem a um número de vagas específicas que lhes são destinadas. Posteriormente, o AEE realiza uma entrevista e observação para verificar a necessidade de ingresso no serviço de apoio.

Baptista (2011) aponta para uma abertura na percepção do papel desempenhado pelo AEE no âmbito da escola ao ampliar sua atuação para além do chamado atendimento ao estudante, próprio das salas de recursos. Recorre às atribuições da docente do AEE descritas nas normativas para demonstrar a amplitude que pode assumir a sua ação pedagógica.

Nas escolas das diferentes esferas administrativas participantes, evidenciou-se uma amplitude de atribuições desenvolvidas pelas professoras de educação especial que atuam no AEE, estabelecendo relações com ação direta ao estudante, às

professoras de sala de aula e à equipe pedagógicas das escolas junto a famílias e a outros profissionais externos à escola que acompanham os estudantes, sendo isso um ponto que produz conexão entre as possibilidades de AEE das diferentes esferas administrativas. Não estou falando em um somatório de relações, mas de uma interdependência dessas relações para que o AEE aconteça. Essa amplitude de interações estabelecidas pelo e no AEE aponta para uma estruturação sistêmica à medida que produz ligações complexas e de difícil modulação, visto que uma ação interfere em relação a outra, modificando-a e sendo modificada por ela, possibilitando que seja colocado foco nas relações estabelecidas e se possa perceber o AEE em contexto (Vasconcellos, 2018).

Em relação à atribuição da ação pedagógica direta com o estudante, os pontos de conexão entre as esferas administrativas são: o atendimento em turno inverso ao de sala de aula. O que parece ser um ponto positivo, visto ir de encontro ao percebido em investigações que se ocuparam de analisar o AEE em outros contextos, como as de Pasian, Mendes e Cia (2017), que em um estudo em larga escala, com professores de 20 estados, apontaram a dificuldade em atender os estudantes no turno inverso ao da sala de aula; a de Figueiredo e Silva (2022) que, ao investigarem o AEE em um município do Nordeste brasileiro, a variabilidade do atendimento direto aos estudantes no contraturno era uma marca das escolas no contexto investigado; e a de Rosa e Bridi (2023), que ao realizarem uma investigação com 26 professoras de educação especial que atuam no AEE, da Rede Estadual, na cidade de Santa Maria/RS, para conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, naquele contexto, observaram que frequentemente a ação pedagógica direta com os estudantes no espaço do AEE, ocorre no mesmo turno de aula, caracterizando-se como substitutivo. Nesta investigação, os motivos alegados para tal prática foram relatados como devido: “às condições do aluno, entendidas como incapacitantes para permanência em sala de aula; às dificuldades da família em levar o estudante ao atendimento no turno inverso; à exigência da gestão em retirar da sala aula e à carência de transporte escolar que os leve para o turno inverso.” (p. 14).

O ponto de tensão entre as esferas administrativas é, igualmente, um aspecto de “invencionalidade” frente às possibilidades da ação pedagógica direta com os estudantes. Em uma escola da esfera privada, na escola federal e em uma escola da esfera municipal, as professoras de educação especial que atuam no AEE se

oferecem para compor docência compartilhada com a professora regente na sala de aula do estudante. As duas primeiras experiências – privada e federal – há a organização institucional para o compartilhamento ocorra em horários específicos e planejamento prévio das ações. Enquanto na escola da esfera municipal, a corregência se dá por iniciativa da professora do AEE, a qual propõe à escola a forma de trabalhar e tenta organizar sua carga horária para efetivar o trabalho.

Essas experiências de corregência, observadas a partir das lentes do pensamento sistêmico, levam-me a reconhecer a imprevisibilidade do AEE quanto às suas possibilidades de atuação. Ao me aproximar dessas realidades, carregando comigo o pressuposto da instabilidade, penso no AEE como um dispositivo em movimento, que se transforma em novas e diferentes possibilidades de atuar, em uma constante produção de vir a ser AEE (Pellanda, 2019), transformando-se e movimentando-se para articular os saberes “especializados” da educação especial àqueles da pedagogia em ato.

Os encontros de discussão e de planejamento entre as professoras do AEE e as de sala de aula mostram-se como aspecto abordado em diversos estudos, constituindo-se de vital importância (Baptista, 2019; Franco; Schutz, 2019; Pletsch, 2015; Santiago; Santos, 2015; Lopes; Marquezine, 2012), todavia, de forma semelhante, é ponto de debate nas investigações sobre o AEE pela dificuldade de ser efetivado no cotidiano das escolas. Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021) constataram não haver parceria entre as professoras na rede municipal de Manaus/AM. Pletsch (2012) aponta não existir espaço para reuniões de planejamento conjunto na maioria das redes de ensino da baixada fluminense.

Nas escolas participantes da pesquisa, evidenciou-se esse panorama nas esferas municipal e estadual. Na primeira, as professoras descrevem dificuldades da gestão das escolas em organizar tais espaços de discussão e de planejamento devido ao pouco tempo permitido pela mantenedora para encontros coletivos dos professores das escolas de forma periódica e em quantidade necessária. Na esfera estadual, a questão é, ainda, mais séria, pois não há nem mesmo espaço para reuniões dos professores para planejamento conjunto; quando acontecem, as questões dos estudantes acompanhados pelo AEE ficam em segundo plano.

Já nas esferas privada e federal, há espaços de reuniões coletivas entre as professoras do AEE e as de sala de aula. Esses momentos dão-se periodicamente,

sendo organizados a partir da gestão pedagógica das escolas ao longo do ano.

A concepção teórica de sustentação das professoras de educação especial docente do AEE não foi claramente assumida por elas, mas, ao analisar o que relatam quanto ao papel assumido pelo AEE nas escolas, encontro indícios do modelo social da deficiência como suporte às ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes. O modelo social da deficiência entende que a experiência da deficiência está na relação das características dos sujeitos e as barreiras impostas pelo meio em que vivem (Diniz, 2007). Para as professoras de educação especial que trabalham no AEE, o seu papel na escola é de mediar o apoio pedagógico na produção de estratégias que possibilitem acesso às aprendizagens escolares.

Apenas duas docentes falaram claramente sobre a qual concepção teórica se associam, justamente duas professoras envolvidas com pesquisa em educação. As demais, é possível dizer, trazem concepções difusas, pois houve relatos da importância da escola substitutiva para estudantes que precisariam de maior atenção. Esse ponto aponta, ainda, a presença da racionalidade médica operando, ou seja, a crença de que a experiência da deficiência é algo ligado somente ao biológico, estando o estudante sujeito a práticas corretivas quanto ao seu comportamento ou aprendizagem.

Ao me debruçar sobre as narrativas produzidas nos encontros com as professoras de educação especial docentes no AEE de escolas, das quatro esferas administrativas, fico com o sentimento de que o AEE, na cidade de Porto Alegre, tende a assumir aquilo que Ghidini e Vieira chamam de uma “abordagem multifuncional” (2021, p. 42) por se estruturar a partir do caráter pedagógico, amplo e expandindo sua ação pedagógica para além de um espaço físico da sala de recursos, articulando-se e interrelacionando-se com outros atores do processo de escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial em rede.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVISÓRIAS PALAVRAS

Ela tão nova e já vivia mesmo. Muita coisa, nada ainda, talvez ela já tivesse definido. Sabia, porém, que aquela dor toda não era só sua. Era impossível carregar anos e anos tudo aquilo sobre os ombros. Sabia de vidas acontecendo no silêncio.  
(Evaristo, 2021, p. 108).

As palavras de Conceição Evaristo, que abrem essas considerações, encaminham um processo de autorreferenciação que me acompanhou durante o processo de pesquisa. Os encontros proporcionados ao longo do estudo foram oferecendo contornos para o (re)encontro com a minha própria história de vida - a qual se mistura com a de professor de educação especial - que carreguei embaixo do braço a cada emergir na investigação.

Uma produção de sentidos e de afetos que compuseram o caminho que fui tecendo. Exu é considerado, nas religiões de matriz africana, uma entidade que comanda e protege os caminhos, ele é o senhor das encruzilhadas, onde os caminhos se cruzam e traçam rotas. Cabe, a quem caminha, escolher o caminho a tomar.

Buscar investigar sobre o AEE foi o caminho escolhido pela impossibilidade de não carregar sozinho aquilo que aprendi e conheci durante os anos em que atuo no AEE. Tinha, também, dúvidas carregadas ao longo desse tempo e imagens que não eram apenas minhas. Para percorrer o processo de investigação, sabia que havia outras vidas acontecendo, outros AEE sendo produzidos. Necessitava tirar do silêncio as minhas dúvidas e as outras versões do AEE.

Como forma de apresentar as linhas que tracejam os alinhavos finais da pesquisa, guardo os indícios que foram sendo catados ao longo da investigação como minhas relíquias. Busco retomar certas rotas produzidas ao longo do trabalho. Entendo, de antemão, a provisoriidade do costurado como considerações e fechamento de um longo percurso de conversas e de encontros, por isso, um alinhavo final. Costura não definitiva, linhas que unem para o momento e permitem olhar para uma tecelagem tecida a muitas vozes. As vozes dos parceiros de percurso ecoam enquanto escrevo: Bateson, Custódia, Baptista, Francisco, Tezzari, Erasmo, Benvinda, Ricardo, Vasconcellos, Maria- Nova, Dorinha. São trechos e vidas que me

atravessam e atravessam esta pesquisa.

Como retomada que aponte para o processo constituído, recupero o objetivo que serviu enquanto indicativo de rota investigativa, no qual me propus a mapear e analisar pontos de conexões e de singularidades quanto à estruturação da oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas das esferas administrativas de ensino Federal, Estadual, Municipal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS. Do objetivo-rota, caminhos metodológicos foram sendo costurados ao longo do percurso para produzir uma investigação de cunho qualitativo que teve a seguinte questão norteadora: quais as conexões e as singularidades na estruturação e vivência da oferta do Atendimento Educacional Especializado disponibilizado nas escolas das esferas Estadual, Municipal, Federal e Privada na cidade de Porto Alegre/RS?

Este questionamento emerge como um processo de olhar no espelho e tentar reconhecer o reflexo que dele se projeta. Há 25 anos trabalho com o AEE. Primeiramente, como assessor pedagógico; depois, como professor. Durante esse tempo, fui me constituindo como um professor de AEE de um certo contexto específico, de uma certa estrutura específica. Conhecer outras estruturas, oferecendo-me naquilo que já sei para compor junto a outras vozes tudo aquilo que ainda preciso aprender, foi o desafio ao qual me propus.

Nesse processo, fui mergulhando no conhecido para encontrar o (des)conhecido. Um mergulho para o qual carreguei a minha subjetividade de professor no encontro com a pesquisa. Assim, coloquei a objetividade entre parênteses para distinguir uma realidade (Vasconcellos, 2018). Fui, assim, tornando-me um pesquisador, um professor-pesquisador. Busquei lentes teóricas que me subsidiassem no processo investigativo, encontrei no Pensamento Sistêmico, através de Bateson (1986), Vasconcellos (2018) e Pelanda (2019), uma rede/sustentação que poliu minhas lentes, que me possibilitaram mergulhar nesse espelho reconhecendo a complexidade que o AEE assume, enquanto dispositivo pedagógico de apoio nas escolas, através de contínuas produção de inter-relações, mergulhado na instabilidade do viver, de estar em constante processo de transformação, de produção de mim mesmo, em um devir AEE.

Nesse mergulho-espelho, defronto-me com a premissa investigativa de que não há uma forma única e dada de existir o AEE, no entanto, uma produção contínua de

formas, através das múltiplas relações estabelecidas pelo AEE, que se engendram aos pressupostos que o inauguram: tramando linhas indicativas com efeitos nos modos como o dispositivo é ofertado em cada contexto. Entendo que a possibilidade do existir AEE ocorre em um constante processo. Reorganiza-se, sendo localizado no labor do fazer educativo e em cada contexto escolar.

Desse modo, foi crescendo a ideia. Nas trilhas, os caminhos forjados na escuta mais que atenta de que havia outras versões do AEE para além daquela que a minha experiência como professor me tinha apresentado. Autores como Borges e Breciane (2017), Baptista e Viegas (2015), Fantacini e Dias (2015), Nascimento me apontaram que os modos de existir do AEE têm assumido contornos e delineamentos próprios nas suas formas de organizar e de atuar conforme as demandas e as características de cada local do qual faz parte. Na presente investigação, ao propor mapear e analisar a estruturação da oferta, fez-me imaginar e levantar os contornos e os delineamentos do AEE no contexto da cidade de POA/RS. À vista disso, busquei compor com diversas vozes que narram existências de AEE nas escolas.

Chamei, inicialmente, para minha composição, as normativas que instituem o conceito de AEE no contexto da educação brasileira. Na ideia de constituição do AEE, relembrei a experiência do médico Jean Itard, no séc. XIX, classificando-a como um sopro inicial daquilo que hoje entendemos como investimento na educabilidade de todo e qualquer sujeito, independentemente de sua condição de desenvolvimento. Encontrei-me com as normativas que reafirmam o AEE como complementar à escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial. Essas propõem diretrizes para uma ação pedagógica de produção de estratégias à eliminação das barreiras às aprendizagens desses estudantes a partir da interação entre os saberes da educação especial e da pedagogia (Brasil, 2008).

A seguir, propus um diálogo com as vozes daquelas e daqueles autores que narram a organização do AEE em diferentes contextos a partir das suas investigações e estudos, partindo da prospecção de trabalhos acadêmicos em dois repositórios. Nesse diálogo, percebi, ao me deparar com as investigações de Mendes Jr. (2015), Oliveira e Manzini (2016), Silva (2017) e Baptista (2019), que o AEE assumiu a centralidade das ações pedagógicas da educação especial ao ser descrito de diferentes formas, por diferentes e potentes vozes que se dedicaram a esquadriñar

ângulos da sua atuação. Escolhi, dentre tais ângulos, aquelas pesquisas que se ocuparam em analisar a organização, a oferta e o funcionamento do AEE nos diferentes locais do país.

Para reconhecer melhor o território de pesquisa, constituí, como um terceiro momento de diálogo, um mapa sobre os dados oficiais do ensino fundamental e das matrículas no AEE, na cidade de Porto Alegre, a partir da análise das quatro esferas administrativas. Para tanto, recorri à prospecção junto aos Microdados da Educação, publicados pelo INEP, entre os anos de 2009 e 2020, que mostraram a evolução ocorrida na cidade de Porto Alegre quando observamos o movimento das matrículas no AEE nas diferentes esferas administrativas, encontrando parâmetros de análise do processo de sua implementação nas escolas.

Com essa primeira versão composta sobre o AEE e o objetivo em mãos, parti para a composição com as vozes daquelas professoras que atuam diretamente no AEE nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS. Busquei, junto àquelas que atuam, cotidianamente, na produção de um vir a ser AEE, versões possíveis para identificar modos que conectam os fazeres pedagógicos a partir das características do contexto de cada uma das escolas participantes da investigação. A partir de um roteiro-guia das conversas, adentrei nas escolas para produzir pesquisa COM as professoras, não sobre elas, pois são elas participantes ativas desta investigação (Moraes e Kastrup, 2010).

Foram dez professoras de educação especial que estão atuando no AEE, sete escolas, quatro esferas administrativas para compor encontros que produziram narrativas preciosas de quem vive o AEE. Foram muitas histórias contadas, versões de AEE tecidas, reconhecidas e produzidas COM as professoras. Nas conversas-encontros, fui buscando os fios, os estranhamentos, aquilo que é próprio de cada espaço pedagógico inventado como modo de fazer em cada escola, aquilo que oferece regularidades-conexão- movimento-engendramento-recursividade, que vai se modificando, construindo, produzindo outras tantas formas, outros tantos modos de existir o AEE na cidade de POA/ RS.

O encontro com as professoras de educação especial que trabalham no AEE, que se operou dentro das escolas onde atuavam, lançou o desafio de buscar o encontro do olhar de outras tantas para aquilo que me era estranho, aquilo que comigo

mexia e desafiava a minha percepção naquele espaço por mim conhecido do AEE. Mas, ao mesmo tempo, sabendo que eu não era somente um observador passivo de um objeto a ser descoberto, permiti-me a sentir os barulhos, a olhar para além daquilo que se mostrava nítido, a perceber a vida das escolas que rodeava e insistia em adentrar a conversa. Isso me permitiu entender que eu estava frente a frente com colegas, e que elas também me viam dessa forma, como um colega que estava ali para realizar uma pesquisa. Um colega que partilhava de muitas coincidências do que ali estava sendo tratado, e isso tinha um preço para a relação que, por ora, estabelecia-se.

Durante o percurso da pesquisa, encontrei-me nas palavras de Conceição Evaristo e de suas Escreleituras. Primeiro, o reencontro com os meus afetos, minha avó, também Conceição, também mulher negra, contava-me histórias sobre a sua vida e eu ali, ainda criança, compunha cenários e imaginava mundos a partir da sua voz. Depois, com as narrativas de mulheres negras que compõem cenários com suas histórias e trazem consigo a força de uma ancestralidade a qual produz efeitos nos modos como compreendemos o mundo que as constituiu (Evaristo, 2022).

Essa ideia de “compor cenários” através de narrativas de histórias de mulheres se intensificou em plena análise das falas, nas conversas com as professoras do AEE. Comecei a ser invadido pelas histórias de Conceição, a compreender que estamos produzindo algo. Dessa forma, atrevo-me a pegar emprestado da Conceição Evaristo o prefixo “Escri” e propor Escreversões do AEE. Palavras de mulheres-professoras que produzem versões do AEE com as quais se compõem cenários sobre o AEE no contexto da cidade de Porto Alegre.

Atrevo-me, e corro riscos, porquanto sei que o proposto pela autora é muito mais complexo e profundo do que contar histórias e compor cenários. Contudo, fui tocado pela produção de histórias por e de mulheres que fazem cotidianamente acontecer o AEE nas suas escolas, que compõem a ação pedagógica com seus corpos encarnados, em ato. Mulheres, as quais, ao conversarem comigo, que vivo “o mesmo fazer”, mostram-me outra perspectiva do cenário, ajudam-me a procurar o desconhecido onde pensava já conhecer. Ensinam-me outras formas de ser professor(a) de AEE.

A reflexão sobre essas Escreversões, produzidas com as professoras de

educação especial que atuam no AEE de escolas das quatro esferas administrativas, alimentadas pelos diálogos com as normativas que inauguram o AEE, bem como as vozes de pesquisadores que o estudam, e os dados oficiais das matrículas do AEE, na cidade de Porto Alegre/RS, alinhava as considerações que trago como achados provisórios. Não como conclusões finais.

Bateson (1988) nos mostra que as ideias produzidas sobre os objetos de análise, através do ato de representação lógica realizada pela percepção desses, “[...] têm o poder de convicção” (Bateson, 1988, p. 197) e são as regularidades que as unem, sendo o mais próximo que poderemos chegar da possibilidade de uma verdade. São as regularidades que indicam quais os pontos emergem para constituir certo contexto de análise. Foram as regularidades e as singularidades que fizeram emergir aquilo que encontrei como pontos de conexão e de distanciamento da estruturação da oferta e das sustentações teóricas do AEE na cidade de Porto Alegre/RS.

A PNEEPEI (2008) propõe o AEE como um dispositivo pedagógico de apoio à escolarização dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial, isto é, espaço no qual são fomentadas estratégias para eliminação das barreiras à aprendizagem desse público. Com esse intuito, é organizado institucionalmente nas escolas de modo a propor a atuação da educação especial de modo complementar ou suplementar transversalmente a todas as modalidades e etapas do ensino. (Brasil, 2008).

Sob esse viés, visei à observar a movimentação dos dados das matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas de ensino comum, comparada às matrículas em escolas que oferecem educação substitutiva, cruzando com o movimento das matrículas no AEE, na cidade de Porto Alegre/RS, a partir de 2009. A partir disso, percebo que o Atendimento Educacional Especializado assumiu a centralidade das ações da educação especial quanto à escolarização destes estudantes, também, na cidade foco deste estudo.

Em uma análise sobre as implicações da PNEEPEI (2008) no estado do Espírito Santo, os autores Vieira, Jesus, Mariano e Lacerda (2019) indicam que houve um fortalecimento de muitas redes de ensino do estado a fim de compor arranjos para a oferta do AEE. Na cidade de Porto Alegre/RS, deu-se um aumento constante nas

matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial em escolas comuns à medida que ocorreu uma diminuição nas matrículas das escolas substitutivas do ensino. O mesmo crescimento se mostrou nas matrículas no AEE em todas as esferas administrativas do ensino.

Quanto ao crescimento das matrículas no AEE, nas diferentes esferas administrativas, há marcadores históricos importantes. A esfera administrativa municipal apresenta um aumento constante de matrículas, intensificado a partir de 2009, e tem maior número de matrículas no AEE, mesmo sendo a terceira em números gerais de matrículas no ensino fundamental quando comparada às outras esferas. Já a esfera privada apresenta um aumento considerável no quesito número de matrículas no AEE a partir de 2018, ano posterior à Recomendação do Ministério Público Estadual, que obrigou todas as escolas privadas da cidade de Porto Alegre/RS a oferecerem, entre outras medidas, estruturas de AEE sem custos financeiros adicionais às famílias.

Trago esses dois destaques para ressaltar, primeiramente, a experiência de manutenção contínua de uma estrutura de apoio pedagógico nas escolas, que é voltado ao acompanhamento de estudantes, assessoria às professoras de sala de aula e às famílias, desde 1995, no caso da esfera municipal. Ademais, a importância das normativas nacionais que inauguram o AEE como elemento balizador para assegurar um direito e o efeito dessa ação na oferta do dispositivo, a partir de uma política pública, representado pelo movimento de caráter normativo impetrado pelo Ministério Público, no caso do AEE, também, na esfera privada. Como salientado por Vieira, Jesus, Mariano e Lacerda (2019), é notável o impacto que a PNEEPEI, de 2008, trouxe às políticas públicas de Educação Especial no estado do Espírito Santo.

Com relação à estruturação da oferta do AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino na cidade de Porto Alegre/RS, ao analisar os dados que emergiriam no processo de investigação, é possível inferir alguns pontos que apresentam regularidades e apontam para conexões entre as diferentes esferas. Trago, como pontos a considerar, o espaço físico onde estão localizados os AEE, a formação e a forma de ingresso das professoras à docência no AEE, as atribuições que as professoras assumem nas suas ações pedagógicas, os modos de ingresso dos estudantes ao AEE, os aspectos da estruturação da ação pedagógica direta com

os estudantes e as interações entre as professoras do AEE e aquelas de sala de aula.

O AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino, em Porto Alegre/RS, participantes da investigação, tem salas destinadas para realização das suas atividades. Tais espaços estão estruturados com jogos, brinquedos, materiais pedagógicos e outros materiais didáticos. Há acessibilidade física até as salas destinadas ao AEE, embora nas escolas das esferas municipal e estadual tal acessibilidade se mostra deficitária e precária, dificultando a livre circulação de quem necessite. Esse aspecto deve ser levado em consideração quando da necessidade de adequação dos espaços físicos escolares. Pletsch (2012), ao discutir a implementação das políticas de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ, encontrou falta de acessibilidade arquitetônica nas unidades investigadas. Parece-me mister a implementação de acessibilidade em toda escola, pois, quando somente o AEE recebe tal cuidado, reforça-se que esse o único espaço possível

Silva (2020) aponta que a formação de professoras para atuar na educação especial tem ocorrido no contexto brasileiro através de cursos de pós-graduação que habilitam para a atuação na área. No contexto investigado, as docentes que atuam no AEE parecem seguir essa constatação: das dez participantes, todas têm licenciatura para exercer o magistério, ou seja, duas com formação inicial em educação especial, uma em Pedagogia com habilitação para educação especial, enquanto as demais têm formação inicial em outra área da docência com pós-graduação em cursos que as habilitam para a atuação no AEE.

As professoras de educação especial ingressam na docência do AEE através de seleção organizada pelas escolas. Na esfera privada, por meio de entrevistas; nas esferas públicas municipal e federal, ocorrem concursos; já na esfera pública estadual, ocorrem convites da mantenedora para as professoras atuarem no AEE.

As atribuições das professoras de educação especial que atuam no AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS, no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, são amplas e apresentam uma série de interações com diversos espaços das escolas e fora delas, tramando uma rede de apoio à escolarização dos estudantes que acompanham como protagonistas da cena. Nesse aspecto, Baptista (2011), quando discute o termo multifuncional referido ao

AEE, chama a atenção para que seja deslocada a ideia de uma superdocente, que sabe sobre todas as especificidades daquelas características de desenvolvimento do chamado público-alvo da educação especial, para aquela que atua em rede em uma multiplicidade de atuação e de articulação do AEE com o estudante, com a família, com a escola e com os outros serviços clínicos ou pedagógicos fora da escola.

Desloca-se, então, o olhar do multifuncional das tipologias e das especificidades de cada deficiência/classificação para a articulação das redes de apoio necessárias ao desenvolvimento das ações para a eliminação das barreiras ao acesso e à permanência do estudante público-alvo da educação especial durante a sua escolarização (Ghidini; Vieira, 2021). É crível dizer que o AEE das escolas participantes da investigação, ao estabelecerem uma complexidade de interações, desenvolvem uma atuação sistêmica na escola, porquanto as professoras, que nele atuam, assumem uma multifuncionalidade de ações pedagógicas, como em um “guarda-chuva” de atribuições desenvolvidas no seu fazer pedagógico nas escolas. Através disso, a professora do AEE estabelece uma rede de conexões definidas pelas interações que realiza com outros atores no processo de escolarização do estudante e, por isso, complexas.

Quanto ao ingresso dos estudantes ao AEE, as escolas organizam fluxos de encaminhamentos, nos quais constam: a indicação das professoras de sala de aula daqueles estudantes que apresentam alguma discrepância no seu processo de aprendizagem ou de relações com os demais colegas via documento de encaminhamento; e a realização de um processo de avaliação que consiste em entrevista com os pais ou encontros de avaliação diretamente com o estudante.

Nesse processo, destaca-se como distanciamento as esferas municipal e federal por agregarem outros modos de ingresso. Na primeira, há um processo de passagem dos estudantes considerados como público-alvo da educação especial advindos da educação infantil para o ensino fundamental com mediação do AEE da educação infantil e aquele responsável pelo do ensino fundamental, garantindo-lhes ingresso no AEE sem a necessidade de encaminhamento por parte da escola de ensino fundamental. Quanto à segunda esfera, há um edital de ingresso para todos os estudantes na escola, dando-se a garantia à reserva de vagas para estudantes com características de público-alvo da educação especial via política de ações

afirmativas; no entanto, mesmo acessando a escola por reserva de vagas, há um momento de entrevista com os pais, observação do estudante em sala de aula e discussão com os serviços pedagógicos para verificar a real necessidade de ingresso no AEE da escola.

Uma questão que aproxima as diferentes esferas administrativas em relação ao ingresso de estudantes no AEE é a preponderância do laudo ou do diagnóstico clínico, que aponta no estudante alguma característica que o indica como público-alvo da educação especial. O laudo clínico é citado como o principal modo de ingresso dos estudantes no AEE, mesmo não sendo requisito, o estudante que o apresentar tem o acesso garantido. A questão da presença do laudo médico como preponderante no ingresso para o AEE é um aspecto ainda a ser melhor debatido nas redes de ensino, haja vista, desde 2014, a nota técnica 02/14, indicar o ingresso ao AEE sem a necessidade desse documento, priorizando o parecer pedagógico em tal processo. No entanto, há uma confusão posta desde as normativas que nomeiam os chamados público-alvo da educação especial através subordinação à lógica de produção de diagnósticos do saber da área médica (Angelucci, 2015).

Em relação à estruturação da oferta do AEE nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino de Porto Alegre, um distanciamento marca o modo como a esfera estadual organiza tal oferta às escolas de suas redes. O Atendimento Educacional Especializado aí ofertado é organizado em escolas- polos, ou seja, o espaço do AEE fica sediado em uma delas e assume a responsabilidade por acompanhar de três a quatro outras unidades da mesma rede de ensino do seu entorno.

Na investigação de Anache e Resende (2016), voltada a estudar a proposta de AEE em um município de Mato Grosso do Sul, mostrou-se a dificuldade das professoras e dos estudantes em relação ao deslocamento para o AEE nas escolas-polos daquele município. No caso do AEE oferecido nas escolas estaduais participantes, esta proposta implica em dificuldades quanto à atuação do AEE tanto na ação pedagógica direta ao estudante, que precisa se deslocar da sua escola de origem até a escola-polo, como na possibilidade de interação entre as professoras de educação especial que atuam no AEE com o conjunto – equipe pedagógica e professoras de sala de aula, pelo fato de as professoras do AEE não estarem

cotidianamente nas escolas não pelo a fim de estabelecerem as interações necessárias ao desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Na oferta da ação pedagógica direta com os estudantes, o AEE das escolas participantes se ocupa do chamado atendimento aos estudantes e apresenta um ponto de conexão entre as diferentes esferas administrativas. Esse aspecto aparece ao ofertarem o acompanhamento direto ao estudante de modo complementar ou suplementar, em turno inverso de sala de aula, de forma individual ou em pequenos grupos. Ao expandir o olhar, esse movimento pode ser considerado importante quando contrastado a outros contextos, como os apontados nas investigações de Santos, (2022), Figueiredo e Silva (2022), Pasian, Mendes e Cia (2017), em relação aos quais foram apontados que os estudantes são atendidos no mesmo turno de aula. Entretanto, chamam a atenção, na presente investigação, os episódios relatados de intervenções do AEE no mesmo turno de aula do estudante, mesmo que em casos específicos, como um aspecto a ser melhor averiguado por pesquisas futuras.

A atuação sistêmica operada pelo AEE desenvolvido nas escolas das quatro esferas administrativas, em Porto Alegre/RS, aponta para uma oferta de um dispositivo que se reinventa a cada nova situação, alargando o sentido de atendimento educacional especializado para todos os ambientes da escola por onde circula e atua na relação com estudantes, professoras, serviços pedagógicos e famílias. Expandindo a ideia de um dispositivo voltado ao atendimento aos estudantes dentro de um espaço físico específico como sala de recursos.

Durante a análise das narrativas produzidas durante os encontros com as professoras participantes, duas falas chamaram-me a atenção e levaram-se a reflexões quanto à atuação do AEE nas escolas:

*É um trabalho bem artesanal, né? E é feito, ele é feito assim, é um a um. (Professora Cidinha – Escola Profa. Benvinda)*

*Trabalho muito porque é muito artesanal (Professora Maria-Nova – Escola Prof. Francisco)*

Destaco a ideia de uma artesanaria no sentido de feito como enfatiza a Professora Cidinha: “[...] é um a um” (Escola Prof. Clóvis), ou seja, cada situação

alinhavada de uma forma única, de forma minuciosa e peculiar. Uma invenção que resulta do encontro entre as diretrizes que apontam os modos de atuar no AEE com as circunstâncias específicas de determinada situação, uma “invencionalidade” que alimenta outros inventos. Uma ação que movimenta e reflete em outras ações que virão a acontecer em outros momentos, em movimentos espirais que alimentam recursivamente o fazer cotidiano do AEE.

A artefania do fazer do AEE ocorre através das trocas estabelecidas a partir das interações que realiza no seu fazer cotidiano e que refletem no contexto investigado como “invencionalidades”. Na interação que ocorre na ação pedagógica diretamente com os estudantes, despontam três experiências de “invencionalidades”, as quais propõem um outro modo de ação pedagógica com os estudantes, atuando em sala de aula e compartilhando a ação com a professora regente da classe.

Na escola federal e em uma das escolas da esfera privada, há uma organização institucional de coregência entre a professora de educação especial do AEE e a de sala de aula. Nessas escolas, há previsão de carga horária e de turmas específicas em que ocorre a experiência. Na esfera municipal, em uma das escolas, a professora do AEE propõe a mesma experiência, no entanto, por iniciativa própria e a partir de um convencimento da própria escola.

Essas experiências apontam para um alargamento da atuação do AEE no que se refere ao acompanhamento direto ao estudante. Tais experiências quebram a lógica da ação pedagógica do AEE desenvolvida somente no âmbito da sala de recursos, aproximando e inter-relacionando os saberes da educação especial e da pedagogia (Baptista, 2011; Ghidini; Vieira, 2021)

Há aqui uma singularidade a ser colocado em destaque não apenas quanto à organização institucional que se expressa para além da diferença de proposta de ação direta com os estudantes, mas também no tocante à interação entre as professoras do AEE e as de sala de aula. Uma das atribuições da professora do AEE, descritas na Resolução 4/2009, do CNE, fala do estabelecimento de articulação com a professora de sala de aula. Investigações realizadas por Santos, Sadim, Schmidt e Matos (2021), Franco e Schutz (2019), Oliveira e Cordeiro (2018), Pletsch (2012) e Anache e Resende (2016) apontam para uma fragilidade do AEE nos contextos investigados referente à não ocorrência dessa articulação, ressaltando a importância

de tais momentos para que possam ser planejadas ações e estratégias a serem desenvolvidas na mediação do processo de escolarização dos estudantes.

No âmbito do AEE ofertado nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino, na cidade de Porto Alegre/RS, participantes da investigação, notei que, naquelas onde a organização se dá através de redes de ensino maiores, como as esferas municipal e estadual, não há organização institucional para que ocorra a articulação conjunta entre as professoras do AEE e as de sala de aula ao longo do ano letivo. Nessas esferas, há um encontro no início do ano letivo, momento no qual se verificam trocas informativas sobre os estudantes e a participação das professoras do AEE nos conselhos de classe. Durante o ano letivo, as professoras de educação especial que atuam no AEE se utilizam da iniciativa própria para realizar os encontros com as professoras de sala de aula na sala dos professores ou nos corredores da escola.

Por outro lado, nas esferas privadas e federais, as escolas organizam momentos periódicos de trocas e de planejamento conjunto entre as professoras do AEE e aquelas de sala ao longo do ano letivo. Essa ação é descrita por Pletsch (2015) como uma possibilidade de trabalho a ser promovido no AEE sem desconsiderar as dimensões que envolvem o currículo e as aprendizagens formais.

É nítida uma centralização das decisões e dos encaminhamentos das questões organizacionais tanto na esfera estadual quanto municipal, o que não acontece na privada e na federal, onde as escolas têm maior autonomia de organização e de decisão no que tange aos encaminhamentos para o andamento das questões pedagógicas. Essa diferença pode estar influenciando fortemente na possibilidade de organização das escolas em promoverem espaços de discussão entre as diferentes professoras.

No caso das escolas da esfera estadual, a situação se agrava ainda mais pelo fato de o AEE ser ofertado através de escolas-polos, pois a não presença física das professoras do AEE nos locais não sede do AEE dificulta a interação entre as professoras, mesmo de forma não organizada e periódica como ocorre na escola onde o AEE está sediado. Na esfera municipal, as docentes relatam que a organização da mantenedora dificultou a possibilidade de encontros ao determinar que as escolas terão somente uma reunião institucional por mês.

Outro aspecto observado pela investigação era sobre as concepções teóricas que sustentam o AEE das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS. Nesse aspecto, evidenciou-se que a concepção teórica a sustentar a ação pedagógica das professoras do AEE participantes é o modelo social da deficiência (Diniz, 2007).

Embora, não haja clareza entre as professoras da assunção desse modelo teórico, os indícios de suas práticas pedagógicas e o que entendem como papel do AEE nas escolas onde atuam apontam para modelo social da deficiência. Somente duas professoras de educação especial atuantes no AEE assumiram claramente as suas concepções que norteiam as suas práticas. Vale o destaque de que essas são também pesquisadoras da área de educação especial, o que pode influenciar na maior compreensão quanto ao que sustenta suas ações.

Todavia, mesmo com indícios de uma prática pedagógica que entenda a deficiência como um conceito a partir da interação com o meio social, promovendo sua atuação para a eliminação das barreiras às aprendizagens dos estudantes, foi possível encontrar falas que defenderam a coexistência de escolas substitutivas ao ensino comum para determinados estudantes que, segundo as ideias apontadas, necessitariam de “uma atenção maior”. (Professora Custódia). Essas narrativas apontam para a necessidade de um maior investimento em formação continuada das professoras do AEE e em espaços de discussão em conjunto sobre os aspectos que envolvem preceitos da educação inclusiva e sobre o próprio modelo social da deficiência, assegurado constitucionalmente no nosso país.

As singularidades apontadas pela investigação quanto à estruturação da oferta do AEE nas quatro esferas administrativas do ensino, na cidade de Porto Alegre/RS, podem ser encontradas nas propostas das ações pedagógicas quanto às formas de seleção das professoras para atuarem nesse espaço, com diferenças importantes entre as esferas. Em relação aos modos de ingresso dos estudantes ao AEE, há distinções nas esferas municipal e federal que implementam formas para além daquelas desenvolvidas por essas esferas e pelas demais, como a entrada via edital público, no caso da escola federal participante, e o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, mediado pelo AEE, na esfera municipal.

O alargamento quanto à atuação do AEE na ação direta com os estudantes,

com experiência de docência compartilhada entre as professoras dos AEE e as regentes, em sala de aula, aparece como um distanciamento entre as esferas administrativas. Enquanto as experiências relatadas nas esferas privada e federal são institucionalizadas, com periodicidade e momentos definidos, o experienciado na escola municipal é fruto da intencionalidade particular de uma das professoras do AEE que atua naquela escola.

Essa diferença pode ser considerada como marcante, pois, por ser institucionalizada, as experiências das esferas privada e federal tendem a perdurar, independentemente das professoras do AEE. Já na esfera municipal, a dependência da professora do AEE fragiliza a permanência da experiência e o aproveitamento em outras escolas da mesma rede de ensino, por exemplo. Por outro lado, isso faz emergir o entendimento do AEE na cidade de Porto Alegre a partir do pressuposto da instabilidade, pois me parece que o dispositivo em questão se movimenta em novas formas de atuar, reinventando-se, em constante produção de AEE, em um devir AEE (Pellanda, 2019).

A centralização das decisões, por parte das mantenedoras das redes de ensino das esferas municipal e estadual, distancia-se daquilo que acontece nas escolas das esferas privada e federal, porquanto há maior autonomia nas decisões pedagógicas e organizacionais. Na relação com o AEE, a descentralização das decisões demonstrou efeito no que diz respeito à possibilidade de ampliar a oferta do dispositivo no âmbito da escola como na ação direta com os estudantes, ampliando a ideia do AEE para outros ambientes da escola e na possibilidade de encontros entre as professoras de educação especial que estão atuando no AEE e as de sala de aula de forma periódica durante o ano letivo. Diferentemente, nas esferas municipal e estadual, a centralização das decisões e os encaminhamentos dificultam a ação do AEE em criar outras possibilidades de atuação de modo institucional.

Ao mapear e analisar as conexões entre o AEE das escolas das quatro esferas administrativas do ensino na cidade de Porto Alegre/RS, no que diz respeito à estruturação da oferta, foi possível identificar proximidade na formação das professoras do AEE, pois todas têm formação específica em educação especial ou em educação inclusiva. No quesito espaços físicos destinados à execução do atendimento direto aos estudantes, nas escolas, mesmo quando olhamos para a

esfera estadual que atende por escolas-polos, todas têm salas específicas.

A oferta da ação pedagógica direta em turno inverso ao de sala de aula é outro aspecto que aproxima as quatro esferas, isto é, oferecem o AEE de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes. O ingresso ao AEE apresenta como conexão entre as esferas dois aspectos: o primeiro se deve ao fato de serem as professoras de sala de aula as que primeiramente encaminham os estudantes para o AEE ao detectarem alguma questão em relação à aprendizagem dos estudantes; o segundo se refere ao diagnóstico clínico ser preponderante para o ingresso dos estudantes no AEE, mesmo não sendo determinante o diagnóstico ou o laudo clínico que indique alguma característica de público-alvo da educação especial, faz com que o estudante entre de modo direto ao AEE.

No entanto, o que mais marca como conexão entre o AEE das diferentes esferas administrativas do ensino na cidade de Porto Alegre/RS, quanto à estruturação da oferta do AEE, relaciona-se à forma como dispositivo se estabelece nas escolas. Este trabalho apresentou como tese/premissa investigativa que o AEE ocorre através de uma produção contínua de possibilidades, das múltiplas relações por ele estabelecidas, que se engendram aos pressupostos que o inauguram, tramando linhas indicativas com efeitos nos modos como o dispositivo é ofertado em cada contexto. Assim, ao analisar os dados que emergiram do processo investigativo, deparo-me com modos de existir o AEE que operam a partir do que chamo de “transpassamentos”.

O significado clássico do termo alude ao passar além de, contudo prefiro utilizar como aquilo que, ao passar para além, junta, torna uno em um ir e vir, alinhava, faz interagir. A partir dessa ideia, percebo que a estruturação da oferta do AEE se dá através das interações complexas que realiza no seu atuar com todas e todos à sua volta, envolvidos com os processos de escolarização dos estudantes na escola onde existe. Olhar a estruturação da oferta do AEE a partir das lentes da teoria sistêmica fez emergir, na análise, o pressuposto da complexidade que se aplica pela teia de relações que o AEE alinhava no cotidiano das escolas das quatro esferas de ensino participantes.

Assim como no processo de produção do trabalho acadêmico que apresento, no qual as conexões entre as versões das professoras de educação especial que

atuam no AEE por meio das Escrivensões do AEE produziram uma versão datada do AEE oferecido nas escolas da cidade de Porto Alegre, a própria existência do AEE aqui se dá através dessa articulação na escola e só pode emergir através de tal contextualização. E, por ser complexa, é, igualmente, instável, em constante transformação e modifica-se a si e ao contexto à sua volta. Ele não é o AEE, está AEE em constante devir, transformando-se a cada interação, compondo outras formas de ser e de estruturar a sua oferta.

As palavras da Professora Maria-Nova, quando afirma que: “[...] não é um trabalho que se faça sozinha” (Professora Maria-Nova) apontam que é uma ação ocorrida nas relações estabelecidas. As ações pedagógicas desenvolvidas pelo AEE precisam da inter-relação com e entre os estudantes, com e entre a escola, com e entre as famílias, com e entre outros sujeitos que formam a rede de apoio à escolarização dos estudantes. As ações ocorrem no alinhavo das linhas desse “transpassamento” das relações, não como uma costura definitiva, mas um alinhavo provisório daquele momento, respondendo à necessidade de tramar aquela ação e, por isso, mostrando-se artesanal. Acredito que é nesse ínterim que o AEE passa a existir enquanto dispositivo de apoio aos processos de escolarização dos estudantes que dele necessitam. A partir do momento que estabelece interações.

Muitos foram os desafios na produção deste trabalho que se encerra. Muitos os processos que dele surgiram, muitas, ainda, são as possibilidades de aprofundamento do que aqui foi discutido. As linhas traçadas apontam para uma versão produzida por uma subjetividade que atravessou todo o processo, de um certo modo de estruturar a oferta do AEE nas escolas das quatro esferas administrativas do ensino em Porto Alegre/RS.

Sigo nesse mergulho no espelho que se apresenta quando me deparo como o AEE, com aquilo que me constitui como professor e como pesquisador que entrega uma versão do contexto em que me atrevi a investigar como uma consideração final provisória, uma constante provisoriedade. Sem ponto final!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21. n. 66. jul-set. 2016. P. 569-591. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/?lang=pt). Acesso em: 12 de agosto de 2022.

ANGELUCCI, Carla Biancha. A Patologização das Diferenças Humanas e seus Desdobramentos para a Educação Especial. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial. Florianópolis. out 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf> Acesso em: 27 out 2022.

ARAÚJO, Luana Adriano; LIMA, Gabriel Carvalho Ribeiro. Atendimento Educacional Especializado: acesso e condições de funcionamento na Rede Municipal de Fortaleza/CE. **Anais III CINTEDI**. Realize Editora. Campina Grande. 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44419>>. Acesso em: 4 out. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. “Batesonianas”: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. p. 71-86. Porto Alegre: Editora Mediação. 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, Edição Especial, p.59-76. Maio- Ago. 2011. DOI: 10.1590/S1413-65382011000400006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?lang=pt#> Acesso em: 18 mar. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. ABPEE, Marquezine & Manzini. São Carlos. 2015. p. 17-30.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945217423 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt#:~:text=com%20deficiência%20,A%20Política%20Nacional%20de%20Educação%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educação,desenvolvimento%20e%20altas%20habilidades%20Fsuperdotação>. Acesso em: 7 fev. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto; Jr, Edson Mendes da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Trajetórias Escolares e Atendimento Especializado Precoce em Escolas em Escolas Especiais. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, Edição Especial, p. 137-150. 2016. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp137-150 Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas->

unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2924/1871 Acesso em: 9 out. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto; PEDÓ, Priscila Martini. Os Processos de Escolarização de Alunos Cegos: Primeiras Aproximações. *In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, Política e Práticas Pedagógicas*. 1, 2015, Canela.

BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZAR, Mauren Lúcia. Construir Redes: Serviços de apoio em Educação Especial no Município de Porto Alegre. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, RS. Vol. 17, n. 1 (jul./dez. 2009), 14 f. DOI: 10.17058/rea.v17i1.778. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/778>. Acesso em: 16 out. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, Jul.-Set., 2016. DOI: 10.1590/S1413-65382216000300009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qHGvFNccTynQ9c3SY6RrwVD/?lang=pt> Acesso em: 7 out. 2021.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Pontos e Contrapontos no Universo do Atendimento Educacional Especializado para Educandos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 467–477. 2016. DOI: 10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p467 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8567> Acesso em: 7 fev. 2022.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. Franciso Alves Editora. Rio de Janeiro. 1986.

BATESON, Gregory. **Naven: Um Exame dos Problemas Sugeridos por um Retrato Compósito da Cultura de uma Tribo da Nova Guiné**, Desenhado a partir de Três Perspectivas. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2018.

BENICASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011, p. 136 Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2011.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014, p. 1999 Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2014.

BORGES, Carline Santos; SILVA, João Henrique da; SILVA, Mayara Costa da. O Ambiente Virtual como espaço de formação e de construção de redes entre os grupos de pesquisa. *In: III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, Política e Práticas Pedagógicas*. 3, 2016, Canela.

BRAGA, Alice Pilon do; BORGES, Carline Santos; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. Estudo Comparado entre as Políticas do Atendimento Educacional Especializado de Serra/Es e Cariacica/ES. *In: IV Colóquio Educação Especial e*

**Pesquisa:** História, política e práticas pedagógicas. 4. Guarapari. set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República/Casa Civil. Brasília. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil. Brasília. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Presidência da República/Casa Civil. Brasília. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 7 fev. 2021. BRASIL. **Censo escolar.** [S. l.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** SEESP/MEC. Brasília. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Ministerial 555 de 5 de junho de 2007.** Institui o Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2007.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CNE/CEB. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 13 mar. 2021

BRASIL. **Resolução nº 2/2001,** do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. CNE/CEB. 2001. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino; VENTURINI, Renata Santos. Atendimento Educacional Especializado para os Alunos com Altas Habilidades e Superdotação no Município de Cariacica/Es: Tensões e Possibilidades na Sala de Recursos Multifuncionais. *In: IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa:* História, política e práticas pedagógicas. 4. Guarapari. set. 2017.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

BRIZOLLA, Francéli. Implementação de Políticas Públicas de Inclusão Escolar no Rio Grande do Sul: Memórias e Trajetórias. *In:* BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar.** São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE. 2015.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília. v. 20. n. 2. p. 249-264. Abr.-Jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mWJbCDjBL3wHN6qymHRCGqP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul de 2022.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação.** Ed. Cultrix. São Paulo. 1982.

COUTO, Mia. **Contos do nascer da terra.** Ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2022.

DELEVATI, Aline Castro; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; BAPTISTA Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar em Santa Maria, Rio Grande do Sul (2007–2015). *In:* **Caderno Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 355-371, set.-dez., 2018. DOI: 10.1590/CC0101-32622018195360 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/hNhvGZ5vjL5gbGzwt9gsc3N/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 out. 2021.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: Que “atendimento” é esse? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** Ed. Brasiliense. São Paulo. 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *In:* **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos.** V. 6. Nº11. Dez/2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004> Acesso em: 16 nov. 2023.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. *In:* DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org.). **Escrivência a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Ed. Mina Comunicação e Arte. Rio de Janeiro. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Ed. Pallas. Rio de Janeiro. 2021.

Exército Brasileiro. **Ensino Fundamental e Médio.** [S. l.]. Disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colégios-militares/>

[/asset\\_publisher/8E9mFznTIAQW/content/ensino-fundamental-e-medio?inheritRedirect=false&redirect=http%3A%2F%2Fwww.eb.mil.br%2Fweb%2Fingresso%2Fcolegios-militares%3Fp\\_p\\_id%3D101\\_INSTANCE\\_8E9mFznTIAQW%26p\\_p\\_lifecycle%3D0%26p\\_p\\_state%3Dnormal%26p\\_p\\_mode%3Dview%26p\\_p\\_col\\_id%3Dcolu\\_mn-1%26p\\_p\\_col\\_count%3D2](#). Acesso em: 13 dez. 2021.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. v. 21. n. 1. Jan.-Mar. 2015. p. 57-74. DOI: 10.1590/S1413-65382115000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XSp5WxWt4q5rFG9Jpc9VV4g/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do Fazer Docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). *In.*: **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 42. 2022. p 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia, SCHUTZ, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. Especial 4, p. 244-255, dez. 2019. DOI: 10.1590/0103-11042019S420. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/F9Tb3pwLq8vFDrn3yzhndFg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 9 set. 2021.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa; AVILA, Ângela Aline Hack Schlindwein. Atendimento Educacional Especializado: a tessitura de oferta de serviços para bebês e crianças pequenas em dois municípios do Rio Grande do Sul (RS). *In.*: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. (Org). **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. Ed. Pimenta Cultural. São Paulo. 2022. p 284-380.

G1/RS. **Governo do estado fecha seis escolas por queda no número de estudantes em Porto Alegre**. Porto Alegre. 22 jan. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/governo-do-estado-fecha-seis-escolas-por-queda-no-numero-de-estudantes-em-porto-alegre.ghtml> Acesso em: 12 mai. 2023.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica em educação especial**. Encontrografia Editora. Campo de Goytacazes. 2021.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. *In.*: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23. 2019 DOI: 10.5902/1984686X41104. Disponível em: <https://www.periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 27 out 2021.

HARTMANN, Erika Tesch. **Centro Integrado de Desenvolvimento: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017.

HICKEL, Neusa. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. In.: GROSII, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **Paixão de Aprender**. Vozes. Petrópolis. 1992. p. 53-58.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Porto Alegre**. Acesso em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>. Acesso em: 25 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 25. ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília. Inep. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 jul. 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino; VENTURINI, Renata Santos. Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45. 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945190751. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/LNbJBxDz8QJMgBfMjNSM9LJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas. v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. DOI: 10.1590/S0101-32622014000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, jul./set. 2011. Editora UFPR, p. 61-79.2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães; MARCELO, Rondon Messias. Atendimento Educacional Especializado a Crianças Pequenas com Deficiência: O Caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial p. 27-42. 2016. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp27-42. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2953>. Acesso em: 22 jul. 2021.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In.: PASSOS, Eduardo; KSTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org). **Pistas do Método de Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Ed. Sulina. Porto Alegre. 2020. p. 32-51.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 3, Jul.-Set., 2012, p. 487-506. 2012. DOI: 10.1590/S1413-65382012000300009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kp6t79yGSWJJKNswXDfxPLR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In.: **Anais do Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos: A pesquisa qualitativa em debate**. USC. Bauru. 2004. CD-ROOM.

MATURANA, Humerto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

MENDES Jr., Edson; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Atendimento Educacional Especializado e Educação Infantil: Uma análise da oferta de serviços de apoio em Educação Especial. In: **I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas**. 1. Canela. set. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Ed. Vozes. Petrópolis. 2002.

MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia. Introdução. In.: MORAES, Márcia; KASTRUP, Virgínia (org.). **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Ed. Nau. Rio de Janeiro. 2010. p. xiii – xxiv.

MORÉ, Carmen Leontino Ojeda Ocampo. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde: dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa; 6º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. V 3. 2015. p. 126-131.

MORIN. Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Ed. Sulina. Porto Alegre. 2011.

MORSCHBACHER, Juliana Silveira; PEREIRA, Renata Maria da Rosa; MARTINS, Sílvia Néri. Dos Fios Soltos à Tessitura de um Encontro: Os “Nós” e os “Laços” que nos Constituem. In: **III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas**. 3. Canela. set. 2016.

MÜLLER, Marizete Almeida; HAAS, Clarissa. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: diretrizes orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Caderno Pedagógico 01. Secretaria de Estado da

Educação/Departamento Pedagógico Coordenação de Gestão da Aprendizagem/Assessoria em Educação Inclusiva. Rio Grande do Sul. 2014.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2013.

NASCIMENTO, Alice Pilon do; BORGES, Carline Santos; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. Estudo Comparado entre as Políticas do Atendimento Educacional Especializado de Serra/Es e Cariacica/ES. *In: IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 4. Guarapari. set. 2017.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI José Eduardo. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, Out.-Dez., 2016, p. 559-576. DOI: 10.1590/S1413-65382216000400007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YVrKGrhSTrgHNNCTCFmsRfS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2021.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *In.: Educação em Revista*. Belo Horizonte. n.34. 2018. p. 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>. Acesso em: 28 set. 2022.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; PRIETO, Rosangela Gavioli. Atendimento Educacional Especializado em São Paulo. *In.: Journal of Research in Special Educational Needs*. v. 16. nº1. 2016. p. 201–206. DOI: 10.1111/1471-3802.12142. Acesso em: 14 ago. 2022.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**. V. 33. Belo Horizonte. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866>. Disponível em: [www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?lang=pt#ModalTutors](https://www.scielo.br/j/edur/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?lang=pt#ModalTutors). Acesso em: 23 jul 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In: Pistas do Método de Cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Ed. Sulina. Porto Alegre. 2020. p. 17- 31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org). **Pistas do Método de Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Ed. Sulina. Porto Alegre. 2020.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Ed. Autêntica. Belo Horizonte. 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência Múltipla: Formação de Professores e Processos de Ensino-Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, jan./mar. 2015, p.12-29. DOI: 10.1590/198053142862. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/?lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *In.: Ciência Humana e Sociedade em Revista*. v. 34, n.12, jan./jun. 2012. p.31-48. Disponível em: [https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/PLETSCH\\_ArtigoSemperiodicos\\_2012.pdf](https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/PLETSCH_ArtigoSemperiodicos_2012.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de Especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: diálogos em educação**. v. 29. n. 1. jan./abr. 2020. p. 57-70. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 9 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Nota Técnica nº 16 de 13 de dezembro de 2019**. Governo do Estado do Rio Grande do Sul/Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão/Departamento de Economia e Estatística. Porto Alegre. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. **Fontes para a história administrativa do Rio Grande do Sul: A trajetória das secretarias de estado (1890-2005)**. Org.: ROCHA, Marcia Medeiros; MENDES Jr, Valter Vanderlei. Porto Alegre. CORAG, 2006.

ROSA, Maiandra Pavanello da; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. A articulação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades. **Revista Cocar**. Edição Especial. N.19. 2023. p.1-17. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5869>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ROSA, Mayadra Pavanello da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2022.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão; SILVA, Maria Micheliana da Costa Silva. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, vol.49 n.3, p.539-568, jul.-set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?lang=pt>

SANTOS Jr., Francisco Dutra dos. **As Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: 1989-2000**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patrícia. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.23. n.3. p.409-422. Jul.-Set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300007>. Disponível

em: [www.scielo.br/j/rbee/a/3w9R6nQCwn7yZ8c5yJJSFLn/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbee/a/3w9R6nQCwn7yZ8c5yJJSFLn/?lang=pt). Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos; SADIM, Geyse Patrizia Teixeira; SCHMIDT, Carlo; MATOS, Maria Almerinda de Souza. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 102. n. 260. p. 99-119. jan.- abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4150>. Disponível em: [www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4150/3916](http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4150/3916). Acesso em: 14 de agosto de 2022.

SEABRA Jr, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Marília v. 23. 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqS9SkJV7CN6vkMfNFJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

SILVA, Carla Maciel da. A Atual Organização dos Serviços de Apoio Especializado em Educação Especial. *In: IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 4. Guarapari. set. 2017.

SILVA, Débora Teresa Palma da. **Atendimento Educacional Especializado em uma Rede Municipal as vozes dos seus protagonistas**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara/SP. 2022.

SILVA, Mayara Costa da. **Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios**. Tese de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. 2020.

SILVA, Mayara Costa da; SILVA, Carla Maciel da; WISCH, Tássia Fernanda. Atendimento educacional especializado no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: de políticas a práticas. **Cadernos do Aplicação**. V. 34, n. 2. Jul-dez. 2021. Porto Alegre ISSN 2595-4377 (online). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SILVA, Merislandia Paulo da; VIEIRA, Alexandro Braga. Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Serra/ES: Cartografando Movimentos, Possibilidades e Desafios. *In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 1. Canela. set. 2013.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. Atendimento Educacional Especializado e Educação Física: Uma relação possível no cotidiano escolar. *In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 1. Canela. set. 2013.

SOARES, Carlos Henrique Ramos. Atendimento Educacional Especializado e Educação Física: Uma relação possível no cotidiano escolar. *In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 1. Canela. set. 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “**A SIR chegou...**” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.

TEZZARI, Mauren Lúcia. A Documentação Pedagógica na Sala de Integração e Recursos (SIR): Uma Prática em Construção. *In: III Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. Canela. abr. 2016.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: Refletindo sobre a Atuação da SIR na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *In: II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 2. Sorocaba. set 2015.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: Refletindo sobre a Atuação da SIR na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *In: II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 2. Sorocaba. set 2015.

TUMELERO, Naína. SciELO: conheça a principal biblioteca digital da América Latina. *In.: Blog do Mettzer*. [S.l.] 14 Maio 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/scielo-scientific-electronic-library-online/#.YVEL7BuYU5Q>. Acesso em: 16 nov. 2021.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Papyrus Editora. Campinas. 2018.

VIEIRA, Alexandre Braga. O Atendimento Educacional Especializado no Currículo Escolar: Conexões no Processo de Escolarização de Alunos com Deficiência no Ensino Fundamental. *In: I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 1. Canela. set. 2013.

VIEIRA, Alexandre Braga. Práticas Pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado: Tentativas, Negociações e Processualidades. *In: II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 2. Sorocaba. abr. 2015.

VIEIRA, Alexandre Braga. Práticas Pedagógicas e Atendimento Educacional Especializado: Tentativas, Negociações e Processualidades. *In: II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 2. Sorocaba. abr. 2015.

VIEIRA, Alexandre Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da CALHEIROS; LACERDA, Lara Regina Cassani. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. *In.: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 1, p. 229-247, jan./abr. 2019. DOI: 10.21573/vol1n12019.87030. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n1/2447-4193-rbpae-35-01-229.pdf> Acesso em: 17 nov. 2021.

VIEIRA, Alexandre Braga. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Por Que Identificar? Para Que Avaliar? *In: II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: História, política e práticas pedagógicas*. 2. Sorocaba. abr. 2015.

## **APÊNDICES**

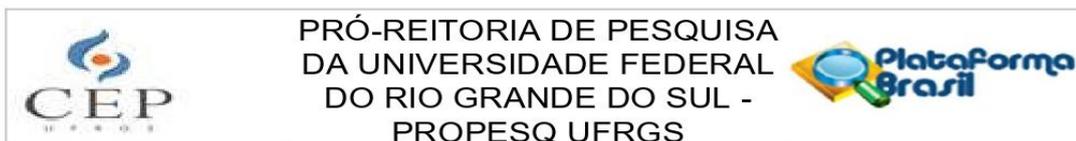
## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE QUESTÕES DISPARADORAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- Qual a sua formação? Foi exigida alguma formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado? Qual?
- Em que consistem as atribuições do Atendimento Educacional Especializado na sua escola?
- Como se desencadeia o Atendimento Educacional Especializado no cotidiano escolar? Conte sobre a tua rotina no Atendimento Educacional Especializado.
- De que forma ocorre o processo de ingresso dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado?
- Como se dá o planejamento das atividades do Atendimento Educacional Especializado?
- Há trocas entre as professoras de educação especial que atuam no Atendimento Educacional Especializado de diferentes escolas nessa esfera administrativa?
- Qual o referencial teórico que embasa a sua prática pedagógica? Está em consonância com a da escola?
- Tem algo que, conforme imagina, poderia ser diferente no Atendimento Educacional Especializado da sua escola (ou Rede de Ensino)?
- Considera necessária alguma mudança na dinâmica do Atendimento Educacional Especializado para potencializar o papel do Atendimento? Qual seria?
- Como ingressou no atendimento Educacional Especializado?
- Como entende o papel do Atendimento Educacional Especializado no cotidiano da escola?
- Tem recebido formação em serviço sobre aspectos que envolvam o trabalho no Atendimento Educacional Especializado? Como tem sido?

## APÊNDICE B

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.777.265

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/10/2022 13:04:03	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_C [REDACTED].pdf	17/10/2022 12:31:35	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_C [REDACTED].pdf	14/10/2022 10:04:55	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_C [REDACTED].pdf	14/10/2022 09:56:19	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_C [REDACTED].pdf	14/10/2022 09:50:10	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_C [REDACTED].pdf	14/10/2022 09:48:18	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	PARECER_PESQUISA_SEC.pdf	29/09/2022 20:26:17	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_E [REDACTED].pdf	29/09/2022 20:26:09	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA_INSTITUCIONAL_PMPA.pdf	29/09/2022 20:25:08	ANDERSON LUIZ FERNANDES GONCALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 311 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3787 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br